جامعة الزقازيق
كلية التربية الرياضية للبنين
قسم طرق التدريس

المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية

إعداد

قسم طرق التدريس

مكتبة رشيد
للنشر والتوزيع



المحتويات

تابع المحتويات

الموضـــــــوع	رقم الصفحة

تابع المحتويات



مقدمه :

التدريس نشاط مهني بالغ المهارة عظيم الأهمية والمعلمون داخل حجرة الدراسة وخارجها يتخذون قرارات من نوع أو أخر لقد تعودوا على اتخاذها في ضوء خبرتهم وفي ضوء قراءتهم للواقع، وعلى أساس مؤقت ومن هنا جاءت قراراتهم في معظمها لحظة قرارات تختلف من واقعة الى أخر ومن موقف الى آخر، وكثير ما تتعارض بل وتتناقض وترتيبا على ذلك فإن التعلم والتعليم يتطلبان مستوى مهنياً رفيعاً وإطاراً علمياً متناسقاً تتخذ القرارات التعليمية في ضوئه وطرق التدريس هي الأساس في اتخاذ تلك القرارات حيث ترتبط أساليب وطرق التدريس ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية وهي من الناحية العملية جزء لا ينفصل عنها، وينبغي ان تستخدم هذه الأساليب والطرق في ضوء علاقتها الوظيفية بعمليات التعليم باعتبارها عمليات متكاملة وهي ليست غايات في حد ذاتها، وانما هي وسائل لغايات وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدره على أحداث نتائج التعليم وتحقيق أهدافه على المستويين الاجتماعي والشخصي.

إن تكوين القدرات وتعميقها في نفوس النشئ والشباب اكبر مدخل من أجل حياة المستقبل، وتكوين القدرات لدى التلاميذ يرتبط اكثر ما يكون بالإبداع ولا يرتبط بمجرد المعرفة.

أن المعرفة مطلوبة ولكنها مجرد منطلق من المنطلقات الفكرية لتكوين العقلية المبدعة تلك العقلية التي تستطيع ان تتكيف مع عالم اليوم وعالم الغد.

الباب الأول

طرق التدريس

أن الفــرق كبير بين أن تكون هناك نظرية للتدريس وان تكون هـناك طرقاً للتدريس أو لتطبيق النظرية أو طرقاً مؤدية الى الوصول بعملية التعليم أو التدريس لأهدافها.

والحديث هنا عن طرق التدريس ويجدر بنا في مستهل الكلام ان نذكر أنه لا يمكن بسهوله تقسيم او تحديد طرق للتدريس بعينها يلتزم بها المــدرس وأن الكثــير من العلماء يختلفون في تقسيم هذه الطرق ولكل وجهة نظر مايؤيدها وذلك ينطبق سواء على طرق التدريس بصفة عامة أو طــرق تدريــس التربــية الرياضية بصفة خاصة ونحن نؤيد من لا يطالــب المدرس باتباع طريقة معينة في التدريس بل على المدرس ان يكــون المبتدع لطريقته. ويصح له ان يرفض الطريقة التي تملى عليه إملاءً ، وعليه ان يتبع الطريقة التي تتناسب والظروف المحيطة به.

والمهــم ان ينجح المدرس في توجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجــيها ثابتا ومؤثرا في تعليمهم وان يكون هناك غرضا ثابتا يسعون دائمــا مــن أجــل الوصول إليه فالعبرة هنا ليست بكم ما يحصل عليه التلمــيذ بــل الفــائدة التي يصل اليها والقدر الذي يمكن ان يستفيد منه مستقبلا.

فــإذا أدى التلامــيذ مهارة القفز فتحا على سبيل المثال للمهارة متوســط فانه يمكن للموجه ان يعتبر ان المدرس قد أدى هذا الجزء من الــدرس ولا لوم عليه ولكن هنا يمكن أن نقول ان هذا يكفي أو أن هذا

المدرس قد قام بواجبه كاملا؟ أن الإجابة هنا قطعاً بالنفس إذ متى يعتبر المدرس قد أدى واجبه؟أنه يلزم توافر شرطين بعدهما نستطيع القول أن مثلنا قد حقق الهدف الشرط الأول ان يكون التلميذ قد استفاد شيئا خلال عملية التأدية مع التصحيح والتكرار وإحراز شيئا من التقدم النسبي في تأديـــة هذه المهارة والشرط الثاني ان يكون لدى التلميذ قدر من القناعة بان مثل هذه المهارة ستفيده ولا داعي لذكر مدى هذه الاستفادة هنا فهي متعددة وسيأتي الإقناع خلال تطبيق طريقة التدريس أو التعليم المختارة بمعرفة المدرس وكل واحد قادر على القيام بتطبيقها على هؤلاء أو هذا التلميذ.

ممـــا ســبق يتضح لنا ان الطريقة المختارة ستعتمد أساسا على المـــدرس والتلمـــيذ والظـــروف المحيطة والإمكانيات المتاحة ودرجة الصعوبة .... الخ.

كما يعتمد مدى تحقيق المطلوب على الثقة المتبادلة والعطف بين المعلـــم والمتعلم حيث أنهما الأساس للطريقه والتعليم المثمرة فالمدرس الذي لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له كل الصدور ولا يكون له كبير الأثر في نفوس التلاميذ.

وقد سقنا معنى ذلك أنه ليس بالضرورة ان كل ما يقال يجب أن يتبع خاصة فيما يرتبط باجتهاد الرأي ولكن الطريقة التي تتبع هي تلك الطـــريقة التـــي يجـــب أن ترتبط بالمبادئ العلمية التربوية خاصة في المجـــال التعليمي والإلزام باتباع طريقة محددة مهما بلغ شأن المطالبة باتباع طريقة ما.

وفـــي هذا الصدد يقول أحد العلماء التربويين في مجال التربية وطرق التدريس إذ يقول صالح عبدالعزيز نصاً:"نحن لا نطالب المدرس باتـــباع طريقة خاصة في التدريس – وإنما ننصح بان يكون هو المبدع لهـــا ونسمح له بأن يرفض الطريقة التي تملي عليه، وان يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة به وبالموقف التعليمي".

القواعد الأساسية التي تبني عليها طرق التدريس :

مـــن المناسب أن نذكر هنا بأنه على الرغم مما تقدم فإن ذلك لا يمـــنع من وجود قواعد أساسية تبني عليها طرق التدريس بصفة عامة تكتفـــي هـــنا بذكـــرها ايجازا وفق تقسيم الفليسوف الإنجليزي **هربرت سبنسر** وهذه القواعد هي :

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول.

٢- التدرج من السهل إلى الصعب.

٣- التدرج من البسيط إلى المركب.

٤- التدرج من السهل إلى المركب.

٥- التدرج من المحسوس إلى المجهول.

٦- التدرج من الجزئيات إلى الكليات.

٧- التدرج من العملي إلى النظري.

٨- التدرج من العام إلى الخاص.

طرق التدريس العامة

بعد أن استعرضنا القواعد العامة التي تبني عليها طرق التدريس نقوم بعرض سريع لبعض طرق التدريس العامة وهي :

أولاً: الطريقة الالقائية :

ويلعب المدرس في هذه الطريقة دوراً إيجابيا في حين يكون التلميذ دائما مستقبلا سلبيا.

والطريقة كما هي واضح من أسمها تتلخص أن المدرس يقوم بشرح المعلومة وتوضيحها للتلميذ. ومن عيوب هذه الطريقة أن صوت المدرس المستمر طوال الدرس قد يبعث في التلاميذ الملل وعدم استعمال التفكير بالشكل المناسب.

وللطريقة الإلقائية ثلاثة أساليب قد يتبع المدرس أكثر من أسلوب في اخراج الدرس.

١ - التحاضر :

وفيه يعرض المدرس الحقائق دون اشتراك التلاميذ في المناقشة أو تقديم أسئلة إلا بعد انتهاء المحاضرة أو الدرس.

وهذا الأسلوب قد يناسب المستوى الجماعي حيث يكون الطلبة مدركين لقيمة المعلومات حريصين على جمع أكبر قسط من المعرفة عن طريق المدرس خلال فترة المحاضرة أو الدرس.

٢ - الشرح :

ومهمة الشرح إظهار النقاط الأساسية للموضوع والانتقال التدريجي من معلومة إلى أخرى مع مراعاة مستوى نضج التلاميذ والفروق الفردية فيما بينهم.

٣- الوصف :

وهـــو وســـيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة عدم توافر الوسائل الحسية.ومدرس التربية الرياضية يمكنه أتباع الطريقة الإلقائية فـــي الـــدروس التـــي سيتناول فيها قانون اللعبات أو طرق تنظيم كل المباريات الداخلية أو في فقرات الدرس التي تحتاج إلى شرح المهارات الحركية الجديدة والمبتكرة.

ثانياً: الطريقة القياسية :

وتـــتلخص فـــي أن يدرس للتلميذ الحقائق والقوانين والنظريات العامـــة على أن يترك للتلميذ الحكم على الظواهر بالقياس الى منطوق هذه النظريات ومفاهيمها الفلسفية.

فـــإذا ما ذكر المدرس للتلميذ أن الجزيرة هي جزء من الأرض تحيط به الماء من كل جهة. وهنا يقيس التلميذ بناء على هذا المفهوم كل أرض يحيط بها الماء ويدرك مباشرة أنها جزيرة ويمكننا أن نقيم طريقة القـــياس بـــنقل التلميذ من المفهوم العام الى الخاص وفي مجال التربية الرياضـــية يـــتعلم التلميذ المهارات الحركية التي تتناسب مع المواقف المخـــتلفة التـــي يقابلها كل لاعب أثناء المباريات وفي خلال المباريات تلاحظ دائما أن اللاعب يتصرف في المواقف بالقياس الى ما تعلمه من مهارات أثناء التدريب أو أثناء الدرس.

ثالثاً: الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة والنماذج ثم تستنبط القاعدة أو بعبارة أخر تعـــرض جزئـــيا المشكلة ومنها تصل الى القضايا الكلية. أي أنها تنقل عقل التلميذ من الخاص الى العام. وفي درس التربية الرياضية يمكن أن

يصل التلميذ لأداء المهارة عن طريق إدراكه لأجزاء وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض.

رابعاً: الطريقة المجمعة :

وهي مزج الطريقتين الاستقرائية والقياسية معا حيث يبدأ المدرس بإيضاح أجزاء المشكلة ويصل التلميذ بمساعدة المدرس الى القضية الكلية أو القاعدة العامة المراد توصيلها وتأكيدها في مفاهيم التلاميذ ثم يقومون بتطبيقها على الظواهر التي يدركها التلميذ في مجال حياته وكثيرا ما تتبع هذه الطريقة في مجال التربية الرياضية حيث يتعلم التلميذ المهارات من خلال إتقان وداراك مكوناتها الأساسية ثم يقوم بتطبيق هذه المهارة في المواقف التي تتطلب ضرورة أدائها .

خامساً: الطريقة الحوارية :

وتعرف باسم الطريقة السقراطية. وتتخلص في أن المدرس يبدأ بالتهكم وذلك لإثارة التلميذ للمناقشة والجدل. وعن هذا الجدل ينتقل المدرس الى النتيجة التي يريد الوصول إليها عن طريق الاقناع والادراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج واذا ما طبقنا هذه الطريقة في مدارسنا الحالية بتحول المدرس الى محاورات مستمرة ينزل فيها المدرس الى مستوى التلاميذ تاركا لهم الحرية في إبداء آرائهم وإظهار ما يجول بخاطرهم آخذا بزمام المناقشة حتى يوجه المناقشات الى النتائج التي يريد الوصول إليها.

وتناسب هذه الطريقة طلاب الدراسات العليا فهي تعطيهم حرية وفهم في مناقشة القضايا من زوايا عديدة.

ولا تتبع هذه الطريقة في مجال التربية الرياضية كطريقة لتعليم التلميذ. ولكنها قد تتبع بين الباحثين والمدرسين حين يتدارسون معا مشاكل الأداء الفني للحركات أو طرق تنفيذ الخطط للأداء الخططي.

سادساً: الطريقة التنقيبية :

يقوم هربرت سبنسر في إيضاحه لهذه الطريقة "أنه يجب على التلاميذ أن يتعودوا على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً".

وذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزاء كبيرا من النشاط العقلي فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلا في كل أذهانهم لأن التلميذ وهو ينقب عن الحقائق يكون إيجابيا ويكون عقلة في أقصى درجات الانتباه والنشاط أي أن أعمال العقل يكون في أحسن حالاته.

وقد تستخدم هذه الطريقة في دروس التربية الرياضية ولكنها لا تصلح إلا للتلاميذ كبار السن. كما أنه تحتاج الى وقت طويل حيث يتعرض الى المحاولة والخطأ مع ضرورة تكرار الاداء.

استعرنا فيما سبق أشهر الطرق العامة للتدريس حتى يتعرف عليها المدرس المبتدئ ويسترشد بها في عمله مستقبلا ونحن لا نطالب المدرس بضرورة اتباع طريقة معينة من الطرق سالفة الذكر ولكن على المدرس أن يكون مدركا لخصائص كل طريقة وأن يختار الطرق التي تتناسب مع الموقف التعليمي الذي يواجهه أو أن يستحدث هو طريقة يشعر بأنها تتناسب مع شخصيته ومع الموقف التعليمي ومستوى التلاميذ. مع ملاحظة أن الطريقة التي يتبعها المدرس ان تتوافر فيها النواحي الآتية:

١- أن تكون المادة ونواحي الأنشطة المختلفة وسيلة وليست غاية.

٢- أن تكون الطريقة عبارة عن وسيلة لبناء الطفل وتقويم شخصيته.

٣- أن تكـــون العلاقـــة بين الطريقة وهدف الدرس واضحة بمعنى ان تكون الطريقة وسيلة فعالة في تحقيق أغراض الدرس.

٤- أن تســـتغل الطريقة دوافع التلميذ للتعلم حتى يكون التلميذ إيجابيا في استقباله للمعلومات الجديدة.

٥- أن تضع في الاعتبار مستوى نضج التلاميذ.

٦- أن تراعـــي الطريقة الفوارق الفردية بين التلاميذ وتتعامل مع كل تلميذ حسب قدراته وإمكاناته.

٧- أن تربط الطريقة بين التلميذ والحياة الاجتماعية التي يعيش فيها.

٨- أن تضمن الطريقة تحقيق أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية.

٩- أن تتضمن الطريقة على أسس تربوية ثبت صحتها.

١٠- أن تتناســـب الإمكانـــات الماديـــة المطلوبـــة لتنفيذ الطريقة مع الإمكانيات المادية للمدرسة.

طرق تدريس التربية الرياضية

استعرضـــنا فـــيما ســـبق طرق التدريس العامة وأشرنا الى أن المدرس غير ملزم بطريقة معينة بل علية أن يختار ما يشعر بأنه يحقق أغـــراض الـــدرس حتى لو استخدم هو طريقة خاصة به على أن يلتزم بالشـــروط الأساســـية التـــي يجب أن تتوافر في كل طريقة والتي سبق عرضها.

هذه الطرق التي سبق استعراضها طرق عامه يمكن استخدامها في جميع المواد ولكن هناك بعض الطرق التي شاع استعمالها في مجال التربية الرياضية وهي إن كانت تطبيقا لبعض الطرق التي سبق شرحها إلا أنـــنا نذكـــرها نظـــرا لشيوعها وكثرة استخدامها في مجال التربية الرياضية باعتبارها الأساس في تعليم المهارة الحركية وتطوير الأداء البدنـــي للتلامـــيذ في المراحل السنية المختلفة بمعنى أنها ليست طرق محددة لتدريس درس التربية الرياضية بشكل عام ولكنها أساليب مختلفة لاخـــراج محـــتوى الدرس بالشكل الذي يحقق أهداف التربية الرياضية المدرسية.

وهذه الأساليب هي :-

أولاً: الأسلوب العام (الطريقة الكلية):

وهـــي أ ن تعلـــم المهارة ككل للتلاميذ دون تقسيمها أو الاهتمام بمكونات المهارة والمنطق الفكري لهذه الطريقة هو ان العقل البشري لا يـــدرك المواقـــف الحســـية كجزئـــيات ولكنه يدركها ككل وهو مذهب **الجشطلت.**

ويفضـــل اســـتخدام الأسلوب العام في دروس التربية الرياضية وذلك للأسباب الآتية :

١- مســـتوى الأداء المهاري المطلوب من التلاميذ خلال درس التربية الرياضية محدود لدرجة ما.
٢- عدد تلاميذ الفصل كبير بالنسبة للمدرس.
٣- الزمن المحدد لتعليم لمهارة الحركة داخل الدرس يعتبر قصير.
٤- لا يستلزم الأسلوب العام أن يكون المدرس على مستوى تخصيص مرتفع.
٥- هدف درس التربية الرياضية هو إعطاء ثقافة رياضية للتلاميذ.
٦- قـــد يكون الغرض التربوي لدرس التربية الرياضية أهم من الأداء الحركي.
٧- يجب ان لا يستغرق التعليم كل وقت الدرس حتى يكون هناك وقت للممارسة والتفاعل بين التلميذ وزملاءه.
٨- الأسلوب العام لا يبعث الملل في نفوس التلاميذ.
٩- الأسلوب العام يناسب المهارات البسيطة وغير المعقدة.
١٠- الأسلوب العام يناسب التلاميذ صغار السن.

ثانياً: الأسلوب الجزئي (الطريقة الجزئيه) :

وهـــو أن يهتم بالأجزاء المكونة للحركة كل على حده لضمان اتقانهـــا ثم البدء في تجميع الأجزاء وأداء الحركة ككل. وعلى المدرس أن يدرك أن تجزئة الحركة لا يحدث عشوائيا ولكنه يبني على أساس أن أتفـــاق كـــل جـــزء يخدم الناحية الفنية للحركة والمنطلق الفكري لهذه

الطريقة هي الطريقة الاستقرائية أي أدراك العلاقات بين الاجزاء ومنها تدرك القضايا الكلية.

وتعتبر هذا الاسلوب مناسب بل و ضروري في المواقف التالية :

١- إذا كان مستوى الأداء المطلوب مرتفع.

٢- في حالة اعداد الفرق الرياضية المدرسية.

٣- إذا كان عدد التلاميذ قليلا.

٤- إذا كان هدفنا ثقل الطلاب المتميزين.

٥- إذا كان تدريس المهارات بغرض الأعداد المهني كما هو الحال في كليات التربية الرياضية.

٦- إذا كانت المهارات المراد تعليمها صعبة أو تستلزم توافق عضلي عصبي أو اذا كانت من المهارات ذات الخطورة المرتفعة.

٧- يستلزم هذا الأسلوب أن يكون المدرس على مستوى تخصصي كبير.

٨- يناسب هذا الاسلوب التلاميذ كبار السن الذين يدركون أهمية أتقان اجزاء المهارة.

ثالثاً : وحدة العام و الجزئي :

وهـذا الأسلوب هو عبارة عن مزج لكل من الأسلوبين السابقين حيث يكون الأسلوب مرن فيلجأ المدرس الى الأسلوب العام في الأجزاء البسيطة غير المعقدة والى الأسلوب الجزئي في المهارات المعقدة أو الصعبة والمنطلق الفكري لهذه الطريقة هو الطريقة الجمعية.

ويميل البعض الى اتباع أسلوب وحدة العام والجزئي دائما وحجتهم في ذلك أننا دائما نتبع ذلك في تدريس المهارات الحركية فعند التعليم بالأسلوب العام لابد للمدرس أن يتعرض للأجزاء المكونة للحركة ولو عند الشرح أو عند تقديم النموذج وبذلك تكون قد تعرضنا للجزئيات ولو عن طريق التلقين أو الشرح للمهارة المراد تعليمها وأيضا عند أتباع الأسلوب الجزئي فإنه بعد إتقان الأجزاء يقوم التلميذ بأداء المهارة وهنا يدرك التلميذ المهارة ككل.

رابعاً: المحاولة والخطأ :

وهي أسلوب شائع للغاية في مجال التربية الرياضية وخاصة عند تعليم المهارات ذات التوافق العضلي العصبي فالتلميذ لا يؤدي كل الحركة متكاملة لمجرد فهمها أو أدراكها عقليا ولكنه يمر بمراحل حركية متعددة يتعرض خلالها الى الفشل والنجاح فالتلميذ يحتاج الى عدة محاولات حتى يكتسب الإحساس الحركي أو بالمعنى الفسيولوجي والعقلي للحركة فإنه يحتاج الى تدريب الممرات العصبية وتقنين الإشارات الصادرة عن الجهاز العصبي المركزي حتى تتوائم مع الواجب الحركي المراد إنجازه.

وخلال المحاولات الأولى التي يؤديها التلميذ نلاحظ دائما أنه يحاول عزل الحركات الخاطئة والزائدة وتكرار للحركات الصحيحة.

خامساً: أسلوب البرامجة :

هو من أحدث الأساليب المتبعة في مجال التربية الرياضية المدرسية ويتخلص في أن المدرس يعد كتيبات تتضمن شرح المهارات المراد تعليمها مستعينا في ذلك بالرسوم والصور ... ألخ. وأيضاً موضحاً في هذه الكتيبات ملاحظات عامة على مستوى الأداء المطلوب.

ثم يترك المدرس للتلميذ دراسة الكتيب والتعرف عليه وتنفيذ ما جاء فيه ثم تقويم أداء وتعديله حسب ما جاء في البرامج.

والمنطلق الفكري لهذه الطريقة هي "الطريقة التنقيبية" ومن أهم مميزات هذه الطريقة أن التلميذ يكون إيجابيا معتمدا على نفسه ويقتصر دور المدرس في هذه الطريقة على التوجيه والإرشادي فقط ثم يترك التلميذ لقدراته الخاصة وإبداعاته الشخصية.

الريادة والقيادة وعملية الأشراف

بصفة عامة لا يمكن لأي مجال من المجالات أن ينمو ويزد ويزداد عدد المؤمنين به إلا إذا توافرت له الريادة والقيادة الحكيمة التي تتناسب مع ضرورات التطور ومن هنا يتساءل البعض عن الريادة والقيادة الفارق بينهما وكذلك ما هي العمليات الإشرافية.

وفي الواقع ان الريادة والقيادة والعمليات الإشرافية كلها عوامل ترقى وترتفع بالمجال المقصود بشكل واعي ومنظم مناسب أن هذه التسميات والتقسيمات المتعددة إنما هي للتحديد والتجزئة كما إنها محاولة لتسهيل الفهم وإنجاز المطلوب إنجازها بأسرع وافضل ما يمكن.

وفي هذا الصدد نرى أن العمل الريادي مختلف عن العمل القيادي وكذلك عن العمليات الإشرافية ولو أنه يوجد من يطلق لفظ القيادي على كل هذه التسميات ومن الممكن ان نسمى رئيس فريق معين قائد لفريقه لأنه قاده الى النصر مثلا ولكن لا يمكن ان نقول بأنه أشرف على الفريق أو كان رائدا لأفراده.

فالرائد يجب أن تتوافر فيه الصفات التالية :

١- معرفته بطبيعة السلوك الإنساني وأساليب توجيهه.

٢- ان تكون لديه مهارات ترتبط بأنواع البرامج المتعددة الخاصة بمجال معين.

٣- أن تكون لديه اتجاهات صالحة للعمل مع الشباب.

أما الإشراف باعتباره أحد المسئوليات الهامة على جميع المستويات الوظيفية والإدارية والتعليمية وغيرها فإنه يمكن القول بأنه عملية تعليمية مصاحبة لأداء الوظيفة بطريقتين.

أولاً: الإشراف علاقة بين المشرف وبين القادة والسواعد الذين يعملون معه كمشرف عليهم "وتهدف هذه العلاقة الى مساعدة القادة في تحقيقَ الأهداف.

ثانياً: يعتبر الإشراف عملية يتم خلالها النمو المهني للقادة وبمساعدة المشرف بحيث تزداد وتنمو خبراتهم ومعارفهم في العمل التربوي الذي يقومون به.

وهــذا المفهــوم ينطبق على أي عمليات إشرافية في كل مجال تربوي عموما ومن أهمها العمليات الإشرافية لمدرس التربية الرياضية بالمدرسة أو المشرف الرياضي بالجامعة أو الهيئة أو المصنع باعتباره مشـرفا مسـئولا عن تنمية صفات القيادة في من يتبعونه ويدخلون في نطاق مسئولياته الإشرافية.

مراحل النمو المهني للقيادة :

القيادة كأي عملية تعليمية يصاحبها بعض العقبات والعوائق التي تسـتلزم مـن المعلـم بعض المعارف التي تعينه على التوجيه السليم لتلامـيذه وذلـك بخـلاف المعارف والمعلومات التي تتضمنها المادة الدراسية لذلك يجب على المشرف أن يدرك أن القادة أو السواعد الذين يشـرف علي مساعدتهم عن طريق إكسابهم الخصائص القيادية يمرون فـي مراحل نمو مهني يكونون في أولها في اشد الحاجة لفهم واستيعاب تلـك الصـعوبات التي يمرون بها وتعوق امتلاكهم للمقومات الأساسية لقـيادة مهنـية قـادرة على إنجاز وتحقيق أهداف محددة ومن هنا فإن مراحل النمو المهني للقيادة هي :

أولا: مرحلة التخوف أو الحساسية البالغة :

وهي مرحلة يمر بها القائد أو المساعد في أول الامور وتلازمه فـترة من الوقت في بداية تكون العلاقة الإشرافية الى ان يدرك حقيقة هـذه العلاقة وهدفها ويطمئن الى ان الموقف التعليمي· الذي ينشأ بينه وبيـن المشـرف يكـون الهدف منه بالدرجة الأولى هو محاولة تبادل

الخبرة والمعرفة أو اعطائها (حسب مستوى القائد) والتعاون معا في القيام بمسئوليات عملهم المشترك وان المعلم والمتعلم شركاء في الهدف.

ومن المظاهر المميزة للقائد في هذه المرحلة ادعاء الاهتمام والسكون الدائم أو على العكس الحديث المستمر، الإجابات الملتوية التخلف عن الاجتماعات مع المشرف مع اختلاف الأعذار.

ودور المشرف في هذه المرحلة ينصب على بث الطمأنينة في نفس القائد ومساعدته على الشعور أو الإحساس بقيمة ما يؤديه من عمل وحثه على اكتساب المهارات الجديدة التي تعاونه على زيادة الإتقان.

ثانياً: مرحلة الاسترضاء :

وفي هذه المرحلة بسبب ما يعانيه القائد خلال العملية التعليمية نراه يحاول (رغم تخوفه) اقتناص ما قد يظهر له من فرص لارضاء المشرف خصوصا حينما يلمس ان تصرفاته قد لاقت استحسانا لدى المشرف فيدفعه هذا الاستحسان الى الاستمرار وأحيانا الى المغالاة في تصرفاته، وبهذا يمر القائد في مرحلة يكون هدفه الأساس فيها هو استرضاء المشرف وضمان تقبله له.

ومن مظاهر هذه المرحلة إتقان القائد للغة العمل واستخدام المصطلحات والتعبيرات العلمية بكثرة دون ان يصاحب ذلك إدراكا حقيقيا لمعناها وذلك حتى يظهر القائد شعورا أو انطباعا بأن فهمه وإلمامه بعمله قد أصبح كبيرا بينما هو في الحقيقة لا يزال في حاجة الى قسط أكبر من المعرفة والإدراك الفعلي لطبيعة عمله والمهارات التي يستلزمها هذا العمل. ومن المظاهر الأخرى التى قد تبدو في هذه

المرحلة اندفاع بعض القادة نحو تقديم خدمات شخصية للمشرف الأمر الـــذي يمكن ان يفسر على انه محاولة لكسب المشرف شخصيا بدلا من أن يكـــون محور العلاقة هو تطوير العمل المهني أو الوظيفي من أجل الصالح العام.

أيضـــاً فى هذه المرحلة يجب ان يستمر المشرف في بث الأمن والطمأنيـــنة في نفس القائد عن طريق مساعدته في القيام بعمله بنجاح واكتساب بعض المهارات والمعارف التي تجعله اكثر اطمئنانا وثقة في نفســـه وكذلك يجب أن يتنبه المشرف الى اتجاه بعض القادة نحو خدمته شخصيا فيحول هذا الاتجاه الى العمل نفسه من أجل التطو ير.

ثالثاً: مرحلة الفهم مع صعوبة التطبيق أو التنفيذ :

وهـــي مـــرحلة يصـــل اليها القائد بعد أن يكون قد تخلص من مخاوفه ومن اهتمامه باسترضاء المشرف وفي هذه المرحلة يكون القائد قـــد وصل الى ادراك سليم لحقيقة المواقف المتعددة التي يمر بها العمل ولكنه لا يزال في حاجة الى اكتساب مهارات ومعارف جديدة فهو يدرك مـــا يجـــب ان يكون ولكنه يعجز أحيانا عن القيام كما يجب ولهذا فإن العلاقـــة الإشرافية تجتاز في هذه المرحلة احسن الظروف للتعليم فالقائد يكون على استعداد لتقبل النقد والتوجيه والاستفادة منها كما يكون قادراً علـــى الاعـــتراف بالخطأ راغبا في تحليله ودراسة كل أساليبه وبذل الجهـــد في تجنبه وكذلك يكون متحمسا في طلب المساعدة عندما يشعر بحاجته لها.

وفي هذه المرحلة يكون دور المشرف منصبا على إبراز نواحي النجاح التي تبدو في عمل القائد حتى لا يتعالى في تسجيل أخطائه وينزع نحو التواكل والاعتماد على المشرف دائما.

الأمر الذي يعوق نموه المهني وبمعنى آخر يجب على المشرف أن يساعد القائد ليواجه بنفسه مشاكله ويعتمد على نفسه ايضا في حلها وطبيعي فإن هذا لا يعني تخلي المشرف عن القائد بل يعني ان يحاول المشرف تزويد القائد بالمعارف والمهارات التي تمكنه من ان يواجه المواقف المتعددة معتمدا على نفسه.

رابعاً : مرحلة التفوق النسبي في الفهم والتنفيذ :

وفي هذه المرحلة يكون القائد قد أصبح واقعيا في تفكيره بالنسبة لعمله مدركا للعوامل والظروف التي تحيط به وتؤثر فيه كما تصبح النتائج التي يحققها في عمله هذا جزءاً من خبراته النامية هو في ذلك يتلخص تدريجيا من التخوف ويصرف اهتمامه إلى دراسة أثر هذا العمل على تحقيق الأهداف التي يعمل من أجلها.

وفي هذه المرحلة يتميز القائد بالقدرة على تغيير أساليبه واكتساب مهارة بعد أخرى دون أن يصاحب هذا التغيير والنمو أي اضطراب نفسي أو ذهني.

وأهم ما يجب ملاحظته في هذه المرحلة أنه قد يحدث فيها توقف فجائي عن النمو نتيجة لما ينتاب بعض القادة من أنهم قد وصلوا الى أقصى ما يمكن من نمو في المهنة ولم يعد هناك مجال للاشتراك

خصوصا إذا حققت بعض أعمالهم نتائج موفقه ونالوا من وراء ذلك تقديرا كبيرا وتعرف هذه الظاهرة بما يمكن أن نسميه بالغرور المهني.

ولذلك فإن دور المشرف في هذه المرحلة يجب أن يتجه نحو فتح آفاق جديدة للتعليم واكتساب الخبرات والمهارات الأكثر تقدماً حتى يشعر القائد بأن أمامه الكثير مما لا يزال في حاجة الى تعلمه وأن فرص النمو المهني لا تنتهي أبدا فدائما يوجد جديد يتطلب من الفرد ان يتعلم شيئا لمواجهته.

خامساً: مرحلة القدرة على توجيه الغير :

وفي هذه المرحلة يجتاز القائد فترة يكون قادراً فيها على تعلم واكتساب المهارة في توصيل المعرفة والخبرة الى الغير ولهذا يكون قد بدأ ينتقل الى مستوى أعلى مستوى الإشراف على غيره من القادة هذه المرحلة هي التي يجب ان يصل إليها القادة والسواعد عموما حتى يمكنهم الإشراف على قادة الجماعات وتوجيههم بعد ذلك.

مبادئ الريادة والاشراف :

ويتبع الرائد أو المشرف في توجيهه للقائد عدة مبادئ ترتبط بطبيعة عملية التعليم ويمكن حصر أهم المبادئ فيما يلي :

أولا : عدم مقارنة قائد بآخر :

يختلف كل فرد عن الآخر في استعداداته وقدراته كما يختلف عنه كذلك في التجارب والخبرات التي يمر بها ولهذا يجب ان يضع المشرف في اعتباره هذه الفوارق حين يتعامل مع من يشرف عليه من

قادة وسواعد فيقيس نموهم بما يحققه كل منهم بصرف النظر عما يحقق الآخر. إما أن يتخذ عمل البعض منهم أو نموذجا مقياسا يحكم على عمل الآخرين فإن ذلك يسئ إساءة بالغة الى العلاقات بين القادة ويخلق جواً من عدم الفهم والصراع بينهم الأمر الذي لابد أن ينعكس على العمل جميعه وفضلا عن ذلك فإن المقارنة هنا لا تفيد المتفوق لانه يرى في مبررات تفوقه فلا يلقي بالاً إلى النواحي الأخرى التي تتطلب منه بذلك جهد اكبر لإتقانها أو التفوق فيها وربما انتابه الغرور كما يسئ الى من لا يستطيع أن يقوم بنفس العمل ويثبت فيه الشعور بالعجز واليأس.

ثانيا : الاهتمام بقدرة القائد على العمل مع الناس :

هدف القيادة الرئيس هو أعداد المواطنين ومساعدتهم على أن يقوموا بأنفسهم بخدمة مجتمعاتهم ولهذا فإن اهتمام المشرف يجب ان ينصب على تنمية قدرة القائد ومهارته في العمل مع ضرورة العمل على تنمية مهارته في القيام بنفسه بكل أو معظم ما يكلف به من أعمال أو أنشطة. ومع هذا فإن القائد لبعض هذه الأنواع من العمل والنشاط أمر ضروري لتمكينه من اكتساب ثقه من يعمل معهم من أفراد وبالتالي يستطيع أن يؤثر فيهم ويوجههم.

ثالثا : اتاحة الفرصة للقائد للتعبير عن نفسه :

التعبير الكامل عن النفس أساس في التعلم بدونه لا يمكن للمعلم ان يكشف عن استعداداته واهتماماته، كما لا يمكنه ان يعرف الصعوبات

التـــي تواجهه وكذلك لا يمكن للمعلم ان يقف على احتياجات المتعلم إلا إذا أتاح له الفرصة كاملة ليعبر عن نفسه ولهذا فإن المشرف يجب عليه ان يـــترك في المجال متسعا أمام المشرف عليه ليعرض ويناقش ويبدي آراءه بحرية كاملة.

رابعا: استخدام التجربة والممارسة كأساليب هامة في التعليم :

لا يفضـــل ان يقتصر المشرف في أساليبه التعليمية على مجرد نقـــل المعلومـــات الى القادة بحيث يصبح دوره مشابها لدور المحاضر وإنما يجب ان يعتمد على استخدام التجربة والممارسة باعتبارها من أهم الأساليب التي تستخدم في التعليم.

من هو الرائد :

هو أعلى مستوى من مستويات القيادة وليس في مجالنا هنا الأن أن نـــتحدث عـــنه أكـــثر من تعريفه بأنه هو الذي يتولى أو يساهم في الاشـــراف على تنظيم وإدارة مؤسسة أو مدرسة أو كليات جامعية فيما يتعلق بالبرامج أو بتوجيه السواعد والقادة – ويلزم على ضوء ذلك ان يتضـــمن اعـــداد الرائد بالإضافة الى اكتسابه المهارات الفنية العمل مع الجماعـــات والأفـــراد تدريبه على طرق الإشراف والتوعية للأعضاء والتنظـــيم والإدارة في الهيئات والمؤسسات التي تقوم ببرامج رياضية وتروحية متعددة تمهيدا لتوليه عملية الإشراف بعد ذلك.

أساليب الإشراف :

ويجدر بنا أن نعرف أولا نوع الأساليب التعليمية التي يستخدمها المشرف في قيامة بهذا الدور التعليمي باعتبار أن عملية الإشراف هي عمليــة تعليمية مصاحبة لاداء الوظيفة. كما سبق أن أشرنا بمعنى هل يستخدم المشرف باعتباره معلما نفس الأساليب التقليدية التى سيستخدمها المدرس مع الفصل الدراسى أم أن للإشراف أساليب آخر تتفق وتتلائم مــع مســتوى القادة ومع مقتضيات العمل الذي يقومون به ومن ثم فإن الأساليب التي يستخدمها المشرف في توجيه القادة تختلف عن الأساليب والوسائل والطرق النمطية التقليدية في التعليم لأنها مستوحاة من طبيعة الظــروف العملــية التي تجعل من العمل نفسه مدرسة يتعلم فيها جميع المشتركين في هذا العمل.

وفيما يلي أهم الأساليب المستخدمة في الإشراف :

أولا : التمهيد للعمل :

يستخدم المشرف هذا الأسلوب الذي قد يأخذ صورة جماعية أو فــردية فيجــتمع مع من يشرف عليهم كجماعة أو أفراد ليمهد للأعمال التــي ســيقومون بها والأغراض التي يستخدم من أجلها هذا الأسلوب يمكن حصرها فيما يلي:

١- تهيئة القائد أو المساعد وإعداده للقيام بعمله.

٢- بدء تكوين العلاقات الإشرافية وتوضيح دور المشرف بالنسبة للقادة أو السواعد.

٣- وضع خطة العمل مع القائد.

٤- تقديم القائد لزملائه لمعرفة مدى اشتراك الجميع في تحمل مسئولية العمل.

وفي 'لتمهيد للعمل يسير اله ' .

١- البدء من اله

٢- الإيضاح در

٣- إتاحة الفرصد

٤- الاستفادة بنـ

تمكن المشرف مر

القائد.

ثانيا : الملاحظة أثناء العمر

يعتبر هذا الأسلوب د

ذ إنه يكمل الصورة التي يجمع

التي يقدمها إليه القادة، هذا

الصعوبات العملية التي تواجه المشر

عنها بوضوح. وهذا الأسلوب يتط

على نواحي العمل بنفسه بمعنى

الأسلوب أن يتدخل المشرف في ك

ولكن هذا الأسلوب يعنى ضرورة

دون أن يتدخل إلا إذا اقتضت منه بعض

ثالثا : الاجتماعات الاشرافية :

والاجتماعات الإشرافية هـ

المشرف ليجتمع مع القادة الذين يش

يقومون به ويساعدهم على الأهداف

والاجتماعات الإشرافية نوعان :

١- الاجتماعات الإشرافية الفردية :

وتعتقد بين المشرف والقائد أو الساعد منفرداً دون اشتراك آخرين والواقع ان هذا النوع من الاجتماعات يعتبر من أهم الأساليب الإشرافية لأنه يتيح انسب الأجواء لاستفادة القادة فالاجتماع الفردي يوفر العوامل التالية التي تعد أصلح العوامل للتوجيه والنمو المهني.

٢- الاجتماعات الإشرافية الجماعية :

هي نوع ضروري من الاجتماعات الإشرافية ويعلق عليها آمالا كبيرة في إنجاز الكثير من الأمور المعلقة من خلال محاولة فهمها وكذلك التعرف عليها ولهذه الاجتماعات أهمية خاصة من حيث أنها تحقق الأغراض التالية :

أ- تنمية الشعور بالعمل الفريقي (الجماعي) وإدراك وحدة العمل والإحساس بالمسؤولية المشتركة.

ب- تدرس المشكلات المشتركة أو العامة.

ج- الاشتراك في وضع الخطط العامة للعمل.

د- التدريب المشترك على اكتساب بعض المهارات اللازمة للجميع أو مناقشة المسائل التي تهم الجميع.

ويراعي المشرف في استخدامه لهذه الاجتماعات بنوعيها المبادئ التالية :

أ- التخضير للاجتماع سواء بالنسبة للموضوعات أو المكان أو تخصيص الوقت الكافي والمناسب.

ب- إدارة الاجتماعات بالاتجاهات الصالحة فالاتجاه الإشرافي يهدف إلى تعليم وتدريب القادة ولهذا فإن المشرف لابد وأن يكون لديه

المهارة الكافية في استخدام الأساليب التعليمية فيعرف مثلا متى يحسن الاكتفاء بالملاحظة ومتى يردها إلى غير ذلك من المهارات الإشرافية.

ج- اشتراك القادة في تنظيم الاجتماعات والتحضير لها.

د- ان تكون الأغراض التي تعقد من أجلها هذا الاجتماعات واضحة وتتصل بحاجات القادة.

هـ- إتاحة الفرصة ليسهم كل فرد مساهمة فعالة في عرض الموضوعات ومناقشتها.

و- تقويم نتائج هذه الاجتماعات دوريا.

رابعاً: التقارير الإشرافية :

يقوم المشرف بتسجيل تطور النمو المهني لمن يشرف عليهم فيما يواجهه من صعاب وما حققه من نجاح كما يصف ما يدور في الاجتماعات الاشرافية بينه وبين القادة ويشير كذلك الى دوره كمشرف في مساعدة القادة لمواجهة المواقف المختلفة والتقرير الذي يسجله المشرف عن تطور النمو المهني للقادة يشمل على الاجزاء التالية :

١- ما تم انجازه من أعمال.

٢- ضرورات التطور المستقبلي.

٣- المهام التي يكلف بها كل من القادة والمساعدين.

٤- ما يجب تحقيقه من أهداف.

القيادة في التربية الرياضية المدرسية

<u>مقدمه :</u>

إن فرص العمل القيادي ومجالاته بالمدرسة متسعة ومتعددة وهي أكثر اتساعا في التربية الرياضية منها في أي مجال آخر بالمدرسة فالتلميذ في حجرة الدراسة قلما تتاح له فرص العمل مع الجماعة أو الإيجابية في العمل مثلما عادةً في نشاط التربية الرياضية.

فسلبية حجرة الدراسة لا تخلق من التلاميذ إلا تابعين، ما لم تستخدم الوسائل الحديثة في طرق التدريس قلما تستخدم هذه الوسائل في مدارسنا.

ولو أن إعداد التابع الجيد له أهمية كبرى في التربية إلا أن التدريب على القيادة و إعداد القائد الجيد له أهمية أكبر.

<u>مجالات القيادة في التربية الرياضية :</u>

إن المجالات التي تتيح فرص التدريب على القيادة للتلاميذ خلال مناهج التربية الرياضية بالمدرسة تتمثل في الآتي :

<u>أولاً: درس التربية الرياضية : وتتمثل مجالات القيادة في الاتي :</u>

أ – إعداد الأدوات وتشمل :

- إحضار الأدوات قبل الدروس وإرجاعها بعد الانتهاء منه.
- إصلاح الأدوات وتنظيمها وتجهيزها.
- تنظيم مخزن الأدوات وتصنيفه وعمل سجل بمحتوياته.

ب– تخطيط الملاعب وإعدادها ويشمل :

–استخدام وسائل التخطيط المختلفة.

- مداومة الإعادة على التخطيط السابق للاحتفاظ بالملاعب في حالة صالحة.
- إعداد الملاعب للدروس عن طريق تركيب الشبك وتنظيف الأرضيات.

ج- قيادة الجماعات بالدرس ويشمل :

- قيادة الفصل من حجرة الدراسة إلى الملعب.
- قيادة القاطرات في التمرينات وفي نشاط الجماعة في المنافسات .
- قيادة الجماعات إلى حجرات خلع الملابس.

د- تحكيم المنافسات وتشمل :

- تحكيم المنافسات بين أفراد الجماعة الواحدة.
- تحكيم مباراة بين جماعتين في الدرس.

هـ- المعاونة في اختبارات اللياقة البدنية والمهارية للتلاميذ وتشمل:

- إعداد أدوات الاختبار والتأكد من سلامتها.
- المشاركة في إجراء القياسات المختلفة للتلاميذ.
- تسجيل نتائج الاختبارات في السجلات الخاصة بذلك.

و- السند في الحركات ذات الخطورة ويشمل :

- السند في حركات الرشاقة والشقلبات.
- السند في التمرينات الصعبة.
- السند في حركات الوثب والقفز.

ز- الإعمال الإدارية وتشمل :

- أخذ الغياب قبل بدء الدرس.
- إدارة سجلات المنافسات للفصل وتسجيل نتائجها.

ثانيا: النشاط الرياضي الداخلي ويشمل :

أ- تعليم المبتدئين وتتضمن :

- قيام المتفوقين من التلاميذ بتعلم المبتدئين المبادئ الأساسية للألعاب والمسابقات.
- تكوين الفرق الرياضية المختلفة.

ب- العمل في لجان النشاط وتشمل :

١- لجنة الملاعب والأدوات واختصاصاتها :

- تمهيد أرض الملاعب وإعدادها لممارسة الأنشطة عليها.
- إعداد الأدوات اللازمة للمنافسات.
- تخطيط الملاعب حسب مساحاتها الفعلية والقوانين المتفق عليها.

٢- لجنة التحكيم واختصاصاتها :

- تحكيم المنافسات بين الجماعات والفرق.
- اعتماد كشوف التسجيل الخاصة بكل منافسة .
- إحالة المخالفين من اللاعبين على اللجنة القانونية.
- كتابة تقرير عن الدورة بعد الانتهاء منها.

٣- اللجنة القانونية واختصاصاتها :

- وضع القوانين واللوائح الخاصة بالمنافسات .
- البت في الشكاوي.
- محاسبة المخالفين للوائح والقوانين الموضوعية.

٤- لجنة السكرتارية واختصاصاتها :

- إعداد كل ما يلزم الدورة من أوراق وسجلات .
- تسجيل نتائج المسابقات.

٥- لجنة الدعاية والإعلام باختصاصاتها :

- أولاً إعلام عن الدورة وميعادها والأنشطة التي سيتم التنافس فيها.
- تجهيز الإعلانات المناسبة لتحضير الطلاب للمشاركة في انشطة الدورة ومسابقاتها.
- إذاعة ووصف المباريات ذات الأهمية والتعليق عليها.

٦- اللجنة المالية واختصاصاتها :

- وضع مشروع الميزانية الخاصة بالنشاط.
- شراء الأدوات والملابس الرياضية اللازمة للدورة.
- شراء الجوائز الخاصة بالفائزين.
- الصرف على المقابلات اليومية والحفلات الختامية.
- صرف المكافآت الخاصة بالعمال في الدورة.

٧- لجنة النظام واختصاصاتها :

- إعداد مساكن المتفرجين.
- المحافظة على النظام أثناء سير المباريات.
- تنظيم أماكن الحفلات والإشراف على جلوس المدعوين.

ثالثا : النشاط الرياضي الخارجي ويشمل بالإضافة ما ذكر ما يأتي :

أ- تجهيز الفرق وإعدادها :

وذلك عن طريق تحديد أسماء كل فريق في جميع مسابقات النشاط الخارجي مع تحديد الأدوات والأجهزة المناسبة مع ضرورة تحديد مواعيد وأماكن تدريب الفرق.

- الإسهام في جمع البيانات اللازمة للمدرب عن كل أفراد الفريق.
- قيادة الفريق أثناء التدريب.

ب- قيادة الفريق أثناء المباريات ويشمل :

- مسؤلية أخطار أعضاء الفريق بمواعيد المباريات.
- أداء التحية وأخذ القرعة وتبادل الأعلام.
- قيادة الخطط أثناء المباراة وتحضير اللاعبين.
- التحدث مع الحكم إذا دعت الضرورة ذلك.

ج- تمثيل الفرق في المناسبات الاجتماعية ويشمل :

- استلام الجوائز الجماعية باسم الفريق.
- إلقاء الكلمات باسم الفريق.

رابعا : الرحلات الرياضة وتشمل :

أ-خطابات موافقة أولياء الأمور.

- تجميع اشتراكات المرحلة.
- اجراء المكاتبات مع الفرق المضيفة.
- إعداد قوائم مستلزمات الرحلة.

ب- اجراءات الرحلة وتشمل :

- معرفة مواعيد القطارات.
- أماكن الإقامة والتغذية.
- البرامج الترويحية.
- التدريب قبل المباريات.

ج- تمثيل المدرسة لدى الهيئات المضيفة ويشمل :

- الاتفاق على مواعيد المباريات.
- التعرف و الاحتكاك بالمجالات الرياضية للهيئة.

خامسا : المعسكرات الرياضية ومعسكرات العمل ويشمل :

أ- إعداد أماكن المبيت والتغذية.

- تنظيم الخروج واستقبال المراسلات.

ب- مسئولية انجاز الأعمال في معسكرات العمل ويشمل :

- إعداد الأدوات اللازمة للعمل.
- قيادة الجماعة أثناء النشاط الترويحي.

سادسا: الكشافة وتشمل :

أ- تحمل كل المسئوليات الموجودة في مجال الرحلات والمعسكرات السابق ذكرها.

ب- قيادة الأنشطة الكشفية وتشمل :

التخيم – الطهي – الحراسة – النظافة – الدوري – المشروبات – الاستقبال – المنافسات الكشفية – السمر والألعاب – الكشفية..الخ

من العرض السابق لأنواع الأنشطة والمسابقات الرياضية التي يمكن تواجدها بالمدرسة تبين لنا اتساع المجالات التي يمكن للتلاميذ من خلالها التدريب على القيادة وتحمل المسؤولية وهو ما لا يمكن ان يتواجد في أي مجال آخر من مجالات النشاط العلمي بالمدرسة.

دستور القيادة المدرسية

ان دستور القيادة للمجتمع المدرسي يتضمن المواد الاتية :

١- كل تلميذ قادر على القيادة الصالحة ومن واجب المجتمع المدرسي تدريب التلاميذ على ذلك.

٢- القيادة هي عملية إرشاد الآخرين الى سبيل النمو المتزن.

٣- تنمو القدرة على القيادة في الجماعات فلا يوجد قائد بدون جماعة ولا جماعة بدون قائد.

٤- التدريب على القيادة عملية لابد ان توجه بعناية.

٥- يحتاج القادة الى القائد لهم والى أشراف مناسب.

٦- القائد المثالي مازال في دور التكوين والشغل.

٧- ان شئون المجتمع المدرسي هي شئون تعليمية وتربوية.

٨- يستطيع كل تلميذ الاسهام في بناء المجتمع المدرسي.

٩- المسؤلية في المجتمع المدرسي واجب وامتياز لكل تلميذ بالمدرسة.

١٠- كل مجال من مجالات الحياة المدرسية تربية صالحة للتدريب على القيادة.

١١- النهوض بالمجتمع المدرسي ليس إلا نتيجة النمو الذي يحدث في حياة التلاميذ.

١٢- المجتمع المدرسي المثالي مازال في دور التكوين وهو باختصار محاولة لتطوير إيجابيات كل ما هو قائم بالفعل في مؤسساتنا التعليمية وصولا الى ما يجب ان يكون.

أساليب القيادة (للجماعات والمؤسسات الاجتماعية)

تطــورات نظــرية القــيادة نظــم الحكم نتيجة لتطبيق مبادئ الديمقراطــية والاشــتراكية في معظم دول العالم، كما تطورت أساليبها نتــيجة لتقدم العلوم الاجتماعية واستقرار مبادئ العلاقات الإنسانية مما كــان لــه أكــبر الأثر في خلق الاستقرار النفسي لدى الأفراد وزيادة إنتاجهم.

الأمر الذي جعل القادة في العصر الحديث يعتمدون على مبادئ علم النفس الاجتماعي والعلاقات الإنسانية وعلى ذكاء الشخص وطاقته الذهنية في قيادة الآخرين.

وعلى ذلك يمكن تلخيص أساليب القيادة فيما يلي:

أولاً: الأسلوب الاستبدادي :

وفيه يسيطر القائد على كل ما يتعلق بالعمل كأن يرسم السياسة والتخطيط بنفسه، ويصدر القرارات ويشرف على تنفيذها وهذا الأسلوب ليس عيبا باستمرار بل يلزم اتباعه في الحالات التي تتصف بالاستعجال والسرعة.

ومن مظاهر هذا الاسلوب :

١- ان يكون القائد صارما لا يقبل المناقشة في خطته وقراراته.

٢- يبدو القائد كما لو أنه قليل الثقة بمروؤسية، دائم التفتيش عليهم.

٣- غالــبا مــا لا يتوفر عنصر الاطمئنان لدى المرؤسين في انجازهم لواجباتهم.

ثانيا : الأسلوب اللين :

وفـــيه يعطي القائد لمرؤوسيه قدرا كبيرا من الحرية والتصـرف أي أنه لا يتعجل في اتخاذ القرارات بل يميل الى النمط الروتيني والى التريث والمراجعة قبل إصدار القرارات وينجح هذا الأسلوب في حالات الأشـــراف على الفنيين والمتخصصين وفي بعض مجالات العمل التي تتطلب طبيعة أدارتها الدقة والتريث في إصدار القرارات.

ثالثا: الاسلوب الديمقراطي:

وفي هذا النوع يشترك القائد مع مرؤسية في وضع خطط العمل وبرامج التنفيذ بحيث تؤدي الأعمال بنفس الروح التي وضعت بها خطط التنمية لذا كان هذا الأسلوب اكثر الأساليب نجاحا وشيوعا وخاصة في حالة الإشراف على جماعة يتطلب العمل معها خلق التعاون بين أفرادها واستقلال مواهبهم وتشجيعهم على الابتكار.

ومن مظاهر هذا الاسلوب :

١- معرفة القائد بشخصية مرؤسية.

٢- يعمل القائد على كسب احترام وتنمية قدرات المرؤسين.

٣- معرفة السلوك الوظيفي للمرؤسين.

المقومات الأساسية للقيادة.

تلعب شخصية القائد دورا هاما في نجاح القيادة فهو يجب أن يكون :

أ- حسن المعاملة للمرؤسين.

ب- جديرا باحترام مرؤسية ومصدرا لثقتهم.

ج- عادلا غير متحيزا.

د- قادر على تنمية معلوماته ومهاراته الشخصية.

هـ- قادرا على اتخاذ القرارات السليمة في الظروف المعينة.
و- بارعا في ابتكار الاتصال المناسبة.
ز- ذا قدرة كبيرة على خلاق العلاقات الإنسانية بين المرؤوسين.
ح- الاقتصاد وعدم الأشراف في تكاليف عملية القيادة.
ط- تطوير أساليب الرقابة مع تطوير أساليب ونظم العمل.
م- الفهم العميق لأهداف الرقابة وما يجب أن تحققه.

صفات القائد:

يعتقد أن وجود صفات معينة للشخصية ضروري للقيادة وأن كان هذا الاعتقاد صحيحا الى حد كبير إلا أنه لا يعني أن تتواجد جميع الصفات القيادية مجتمعة في شخص واحد كما لا يعني هذا أن القادة قد ولدوا وهذه الصفات تلازمهم والمعروف أن معظم صفات القيادة مكتسبة وقلما يوجد قائدان لهما نفس الصفات هذا لان كل موقف من المواقف القيادية يحتاج الى قائد له صفات معينة تناسب ظروف هذا الموقف.. وقد أجريت العديد من الأبحاث وضح منها أنه يجب أن تتوفر في القائد اثنتان وثمانون صفة نذكر منها بعض هذه الصفات.

١- القدرة على فهم الآخرين ومراعاة آرائهم ومعتقداتهم ومطالبهم.
٢- الاهتمام المستمر برفاهية التابعين.
٣- المقدرة على تقديم المحبة والولاء للأفراد والجماعات.
٤- الإحساس بالجماعة والإبتهاج بصحبة الآخرين.
٥- القدرة على التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق أغراض بناءة.
٦- اعتناق المثالية والإيمان اللذان يملأن الفرد حماسه.
٧- المقدرة على إطلاق العزم وبث الحماس في الآخرين.

وحسن التصرف .

الطرق المختلفة لأختيار القادة :

أولاً: بالتعين :

حيث يتولى شخص أو جماعة- تشغيل مركز للقيادة وتعين القائد في الوظيفة المختارة كما يحدث عادة في التعين بالوظائف العمومية.

ثانيا: بالاختبار :

حيث تتولى جماعة مختصة اختيار القائد من بين عدد من المرشحين لشغل وظيفة معينة.

ثالثا: بالانتخاب

حيث ينتخب القائد بواسطة أي أسلوب من أساليب الانتخاب .

رابعا : بالتأيد الجماعي الحر الديمقراطي :

حيث يختار من بين الجماعة على أساس ما أنجز من أعمال ذات طابع مميز.

وسائل تدريب القادة :

أن وسائل تدريب القادة تتضمن أكثر من مجرد تمكين الشخص من تعلم المهارات والفنون الجديدة، وهي تعتمد على خطوات أساسية تجعلها فيما يلي :

١- إيجاد الأشخاص اللازمين طبقا للمقاييس الصالحة لغرض التدريس والنقل للكوادر القيادية الجديدة.

٢- الإشراف على التنظيم التدريب عن طريق الرقابة والمتابعة المستمرة.

٣- تقويم نتيجة التعليم على أساس اللوائح والأغراض المتفق عليها.

٤- الحث على زيادة التقدم بواسطة المنافسة والتقدير والحوافز.

الباب الثاني

درس التربية الرياضية

أهمية درس التربية الرياضية :

في درس التربية الرياضية يجب الاهتمام بتنمية جميع جوانب الشخصية واستمرار أكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات والعادات الصحية السليمة، لذلك يجب الاهتمام دائما بوضع الدرس بالنسبة للعملية التربوية إذ يعتبر كحقل أساس لتعليم وتربية النشئ وتظهر أهمية درس التربية الرياضية فيما يلي :

١- يجب أن يكون الدرس إجباريا لجميع الأطفال في مرحلة الإلزام.
٢- يجب أن يكون الدرس في جميع المراحل ذا هدف ومحتوى محدد.
٣- يجب ان يتميز الدرس بالقيادة المخططة وزيادة فاعلية العملية التعليمية والتربوية.
٤- يجب إن يرتبط درس التربية الرياضية بالمواد الدراسية الاخرى بالمدرسة وبالنشاط الرياضي خارج الدرس.

ضرورات التربية في درس التربية الرياضية

- يجب الاهتمام بالعملية التربوية في درس التربية الرياضية، حيث أن نمو الفرد وتطوره لا يعتمد على الصفات الوراثية أو على عمليات النضج البيولوجية ولكن يتحدد عن طريق النشاط الهادف للفرد وعن طريق صراعه مع بيئته الاجتماعية.

◆ فـــي درس التربـــية الرياضية يعتبر النشاط الحركي والمعارف والمعلومـــات اركانا أساسية لنمو القوى الجسمانية الطبيعية للتلميذ للوصول لمستوى قدرات رياضية وجسمانية تتناسب مع المتطلبات الاجتماعية للدرس.

◆ من أهم واجبات درس التربية الرياضية كجزء أساسي في العملية التعليمـــية هو تحقيق التنمية الشاملة عن طريق الاكتساب المركز والتدريب المستمر لكل القدرات المميزة للتلميذ.

◆ النشـــاط الهـــادف يعتـــبر شرطا أساسيا في العملية التربوية في الدرس ويلعب هذا النشاط دورا أساسيا في عمليات النمو البدني الى جانب القوانين الفسيولوجية والبيولوجية والميكانيكية التي يجب على مدرس التربية الرياضية أن يستفيد منها في دائرة عمله.

◆ يعمـــل درس التربية الرياضية الهادف المبنى على أسس علمية علـــى زيـــادة تحسين النشاط التعليمي والتدريس الذي يرتقي بنمو الناحية البدنية والعقلية والانفعالية.

◆ لتكويـــن شخصية التلميذ يجب على المدرس عدم تطبيق النشاط التعليمـــي والـــتدريس على جميع التلاميذ ومطالبتهم بنفس النتائج التعليمية والتربوية بدون الاهتمام بالفروق الفردية.

◆ القـــدرة على التربية الذاتية يعتبر نوعاً جدياً من التربية لذا يجب علـــى التلامـــيذ في درس التربية الرياضية تأدية النشاط الرياضي ذاتـــياً على أن يستفيد التلميذ من جميع الإمكانيات المتوافرة لجعل النشـــاط الرياضي الذاتي احتياجاتنا اجتماعياً والعمل على اشتراك التلاميذ بحرية في أي نشاط رياضي.

العلاقة بين الهدف - المحتوى - الطريقة في درس التربية الرياضية

عند تكوين درس التربية الرياضية يجب أن يوضع في الاعتبار هدف الدرس والمادة المكتسبة وطريقه هذا الاكتساب وكذلك التكوينات المستخدمة في الدرس وهذه العملية الهامة لا تؤدي عشوائيا بل يجب على مدرس التربية الرياضية أن يخطط الدرس بناء على معرفته بالقوانين التي تبني عليها عملية التدريس فعملية التدريس وسيلة مباشرة وهامة جدا في تحديد شكل ومضمون وفعالية طريقة تدريس الدرس والتي يجب ألا تعزل المدرس عن هدف الدرس ومحتواه.

أ- هدف الدرس:

١- يلعب دورا كبيرا في اختبار وتنظيم المادة التعليمية كذلك في توصيل واكتساب المعارف والمعلومات والتكوينات المستخدمة في الدرس.

٢- يجب على المدرس أن يحدد الأهداف الفرعية التي تنبثق من الهدف العام للدرس حتى يمكن تقييم النتيجة التي وصل إليها التلاميذ.

٣- يجب إن يذكر المدرس هدف الدرس للتلاميذ عند بداية الدرس، كما يجب أن لا يطغى هدف الدرس على المادة التعليمية ومحتواها.

٤- يجب أن تكون الأهداف العامة منبثقة من المتطلبات الاجتماعية على ان تكون محددة وواضحة وان توضع في الإطار العام الدراسي لتسهيل عمل المدرس.

ب- محتوى الدرس:

١- يتكون محتوى الدرس من تمرينات - ألعاب - مسابقات - معلومات رياضـــية نظرية- تكوينات وسلوكيات وطريقة للتدريس تحت قيادة مدرس ناجح يبذل أقصى جهد لتحقيق أهداف الدرس.

٢- توجد علاقة وثيقة بين محتوى الدرس وهدفه حيث أن هدف الدرس يعتمد بنسبة كبيرة على المحتوى التعليمي والتربوي.

٣- يجب على المدرس الاهتمام بالتمرينات الرياضية المنوعة والخاصة بالأنشطة المختلفة التي يحتويها الدرس بحيث تقسم الى أجزاء زمنية معينة للوصول الى تعلم المهارة وتثبيتها وإتقانها.

ج- الطريقة :

١- لتحقـــيق الأهـــداف التعليمية والتربوية يعتمد الدرس على الطريقة الفعالـــة التـــي تعمـــل على تعيين العمل البدني الهادف والتكوينات المستخدمة والنشاط الابتكاري للتلميذ واشتراكه الفعلي مع الجماعة وانتظامه في ممارسة نشاط رياضي حر بطريقة اقتصادية.

٢- تلعـــب شخصية المدرس وتأثيره على التلاميذ دورا هاما في تحقيق العلاقـــة بين الهدف والمحتوى والطريقة فعلى المدرس ان يثير في التلاميذ حب النشاط والتدريب الذاتي.

٣- يجـــب أن يكـــون فـــي طريقة المدرس ما يسمح بتكوين العلاقات الإنســـانية حـــتى تكون العملية التربوية ذات تأثير فعال في درس التربية الرياضية.

الضرورات العلمية في درس التربية الرياضية

أولا: التعليم والتعلم والقيادة التربوية والعمل الذاتي :

التعليم والتعلم عمليتان هامتان لهما جوانب متبادلة في عملية التعلم بالدرس ولذا يجب على كل مدرس عند تحضير الدرس ان يضع في اعتبار ما يلي :

١- كيفية تكوين الدرس وأداء التمرينات بطريقة تمكنه من أثار التلميذ الى عمل فعال مركز وتربوي.

٢- يهدف التعلم الى تمرين وتعويد التلاميذ على القيادة حيث ان الدور القيادي للمدرس له أهمية في عملية تربية وتعليم الناشئين أثناء درس التربية البدنية.

٣- أن القيادة التربوية والنشاط الذاتي عمليتان مختلفتان ولكنهما يكونان وحدة ديناميكية فيها تبادل علاقات وهذه العلاقة التبادلية تختلف أجزاء الدرس.

٤- عملية التعلم هي الهدف الأساسي للتلميذ في الدرس والأهم في هذه العملية هو تنظيم النشاط بفاعلية وأبدع متزايد وأن يشعر التلميذ بالسرور والسعادة والحصول على قدر مناسب من إشباع الحاجات والقدرة على التعامل بوعي مع متطلبات الحياة اليومية المدرسية.

ثانيا : وحدة التعليم والتربية :

ان تحقيق الواحد بين التدريب الجسماني والتربية في درس التربية الرياضية يجب أن يوضع في برامج التربية الرياضية من خلال الأهداف التربوية الآتية :

١- تثبيت الصفات الإرادية .
٢- التربية للسلوك الاجتماعي.
٣- تعميق البهجة في الحياة.
٤- زيادة الاستقلال والذاتية.
٥- تعميق القيم والمفاهيم والديموقراطية.

فارتباط درس التربية الرياضية بالحياة في أي بلد لا يتطلب فقط استمرار تداخل عملية التعليم و التعلم وإدخال المشاكل اليومية في العمل التعليمي والتربوي بل أن ارتباط الدرس بالحياة يعني :

أ- معرفة أهداف وواجهات التعليم والتدريب كمتطلبات حقيقية تؤهل الشباب للدفاع عن الوطن.
ب- أن تعمل المادة التعليمية على الاستفادة من ميول واتجاهات التلاميذ وأن ندفعهم لمزاولة نشاط رياضي حر.
ج- أن يكون التعلم والتمرين والتدريب وبذل الجهد بغرض النمو البدني وتطوير الحركة الرياضية.
د- لكي يصبح الدرس عمليا ومرتبطا بالحياة يجب أن يعتمد العمل التعليمي التربوي على جماعات التلاميذ وعلى مدرس التربية الرياضية حتى ينمو التفكير الجماعي وسلوك التلاميذ.

ثالثا : الدرس عملية منظمة :

تعتبر الخبرات العملية المنظمة من العلامات المميزة للمدرس لذا يجب ربط درس التربية الرياضية والنواحي التعليمية والتربوية مع تنمية الشخصية بطريقة نظامية متدرجة كالاتي:

١- توصيل المعارف النظرية الأساسية بطريقة يمكن تطبيقها على أساس احدث المعلومات في العلوم الرياضية.

٢- تنمية الذاتية في السلوك والتفكير عند تعلم الحركات الرياضية وعند التدريب لاكتساب الصفات البدنية.

٣- يجب أن يعمل مدرس التربية الرياضية على أن يكون تنظيم الدرس موحدا ومنطقيا وأن يكون مخططا وهادفاً.

وعمليات التعليم والتعلم بطريقة متدرجة نظامية تعني المحافظة على قوانين التدريس وهي :

أ- التدرج من المعروف الى المجهول.

ب- التدرج من السهل الى الصعب.

ج- التدرج من الممكن أداؤه الى غير الممكن أداءه.

د-زيادة المتطلبات تدريجيا.

رابعا : الاستجابة والوضوح والاستمرارية:

يتميز درس التربية الرياضية الجيد باستيعاب التلميذ للمادة وأن يكون العرض يكون العرض واضحا والتدريب مستمر وهذه الأسس الثلاث تؤثر في الدرس بنسبة كبيرة ولا يجب إرهاق التلاميذ بأهداف وواجبات زائده أو يعمل قليل لان هذا يؤدي الى ظهور بعض المشاكل أثناء درس التربية الرياضية.

أمـــا الوضــــوح فلـــه أهمـــية كبرى في تعلم المهارات الحركية واكتساب المعلومات اثناء درس التربية الرياضية ولا يجب أن ينحصر الوضــــوح فــــي عرض واظهار صورة مهارة حركية بطريقة صحيحة وواضحة ولكنه يجب توجيه التلاميذ للتعمق النظري لسلوكهم وخبراتهم فـــي جمـــيع مـــراحل التعليم لشكل يجعلهم قادرين تدريجيا على معرفة الاشـــكال الخارجية والظواهر والتدريس بوضوح يعني تحقيق اكتساب المعلومات بطريقة اقتصادية عن طريق الربط المستمر الواضح بالتعمق الفكري المستند من الحياة.

أمـــا الاســـتمرارية فهي تعني أن التدريس بطريقة سطحية غير مخططـــة يـــؤدي الـــى وجـــود فجوات ونقص في المعرفة والقدرات والســـلوك وهذا لا يحقق هدف برامج التربية الرياضية ومن أهم أسس الاستمرارية في درس التربية الرياضية ما يلي :

١- التثبيت الدائم للمعارف بتكرار وتدرج توصيل المعلومات.

٢- تنمية القدرات الرياضية والصفات البدنية بالتدريب العميق والتطبيق الذاتـــي لمـــا ســـبق تعلمه في درس التربية الرياضية وفي النشاط الخارجي.

أسس عملية التعلم في درس التربية الرياضية

لعملية التعليم في درس التربية الرياضية أسس هامة تعتمد عليها هذه العلمية ومن هذه الأسس.

اولا : السلوك الحركي:

درس التربية الرياضية عملية مركبة للتعليم والتعلم وهو في هذا المجال يختلف عن غيره من المواد الدراسية الأخرى حيث أن كل سلوك التلميذ يعتبر هدفا أساسيا لدرس التربية الرياضية فعندما يؤدي التلميذ ما أختاره له المدرس من تمرينات بدنية أو العاب أو مسابقات، فإن هذا يعتبر سلوكا إراديا يعمل على تنمية جسمه وقدراته البدنية للوصول لمستوى معين.

فالتمرينات البدنية وجميع الأنشطة الرياضية التي يحتويها درس التربية الرياضية هي جميعها سلوك أرداي موجه وتربوي في عملية الدرس تخدم اكتساب المهارة الحركية وإتقان الصفات البدنية وتحدث تفاعلات فسيولوجية نتيجة لهذا الأداء وهذه التفاعلات الفسولوجية تحسن بدون شك من الطابع السلوكي للتلميذ وتعمل على تحسين مستواه الشخصي وبالتالي مستوى جميع التلاميذ.

ثانيا : الأداء البدني:

أن الأداء البدني في درس التربية الرياضية طريقة أساسية لعملية التعليم والتربية، حيث أن الأداء البدني يأخذ مكانه هامة كشكل أساسي للنشاط التعليمي في الدرس،والأداء البدني لا يعني تكرار الواجبات الحركية الأساسية في الدروس ولكنه التكرار المفيد الذي يعمل

علـــى إعادة نفس التمرين لإتقانه وتثبيته مع عدم الإرهاق كذلك يهدف الأداء البدني في الدرس الى رفع مستوى القدرات الرياضة للتلاميذ وهو الهـــدف المباشـــر لتثبيت مهارات حركية معينة وإتقان الصفات البدنية كذلك يهدف بطريقة غير مباشرة الى إتقان المهارات الحركية والصفات البدنية عن طريق ما يحتويه الدرس من ألعاب صغيرة ومباريات تعتبر مجالا خصبا لهذا الاكتساب.

ثالثا : تقسيم العمليات التربوية والتعليمية بالدرس:

يعتـــبر تقســـيم العملـــيات التربوية والتعليمية في درس التربية الرياضـــية الى خطوات جزئية ووحدات له أهمية عملية ونظرية كبيرة للقيادة المخططة للتدريس ومحتوى الدرس هو الذي يحدد فاعليته بنسبة كبيرة.

ويمكن تقسيم الواجبات التعليمية المميزة لعلمية التعليم والتعلم في الدرس على النحو التالي :

١- دخول في الأداء الحركي السابق تعلمه.
٢- التمرين والتكرار لاكتساب الأداء الحركي.
٣- تثبيت وإتقان المهارات الحركية.
٤- تحليل وتقييم التقدم التعليمي.

وتمـــثل الـــثلاث مراحل الأولى خطوات متتابعة وتسمى مرحلة البناء أو التكوين بينما تمثل المرحلة الرابعة تحليل ونقد التقدم التعليمي والوقوف على ما حققته مراحل التكوين والبناء.

وتقيـــيم درس التربية الرياضية حسب الواجبات التعليمية يصبح غـــير كـــامل اذ يجب مراعاة الجانب التربوي بجانب الاهتمام بالتقسيم

الزمني للدرس، حيث يقع على عاتق مدرس التربية الرياضية واجبات كبـيرة هـي اختبار الأهداف والمحتوى عند تخطيط وتحضير الدرس، وأن يقسـما تـبعا للأسس التعليمية في الدرس حتى نصل بالتلميذ الى اكتسـاب معارف وقدرات معينة ممكنة التطبيق وذلك عن طريق تتابع الأجزاء بطريقة متدرجة ومنطقية.

الباب الثالث

============

الأنشطة الرياضية

الأنشطة الرياضية هي مجموعة ممارسات حرة أو موجهة تسهم في تنمية وتطوير مهارات وقدرات الفرد.

والأنشطة الرياضية شأنها شأن المواد المدرسية الأخري في كونها مجموعة من الخبرات يؤدي ممارستها إلى أحداث تغيرات في سلوك الأفراد بل وقد يتفوق النشاط الرياضي أحيانا على المواد المنهجية الأخرى في تحقيق قدرا أكبر من أغراض التربية العامة.

الأنشطة الرياضية بأنواعها المختلفة هي في الواقع المجالات وكل الخبرات التي تكون مادة التربية الرياضية والتي يختار منها محتوى المقرر الدراسي الذي يتناسب ومستوى نضج التلاميذ ويتمشى مع إمكانياتهم وميولهم وقدراتهم ومع إمكانات المدرسة المادية والبشرية ويساعد على ذلك وجود عدد من الأنشطة الرياضية التي تناسب الميول المتعددة للتلاميذ وتناسب الأعمار المختلفة والقدرات المتفاوتة والإمكانات المتاحة داخل المدرسة وخارجها.

اختيار الأنشطة الرياضية :

بدراسة الظروف المحلية ودراسة ميول واحتياجات التلاميذ وبعد تحديد الأهداف والأغراض التعليمية. تقابلنا مشكلة تحديد وانتقاء المواد المنهجية "المقررات الدراسية في التربية الرياضية".

ومما لاشك فيه أن أنشطة التربية الرياضية المتعددة هي المصدر الذي يختار منه الخبرات التعليمية التي تدرج ضمن المقرر الدراسي ولما كانت هذه المصادر متعددة فإن مهمة الانتقاء تمثل مشكلة يقابلها دائما المسئولين عن اختيار محتوى المقرر الدراسي ولمحاولة تحديد أنواع الأنشطة الرياضية نستعرض هذا التقسيم لأنشطة التربية الرياضية :

- ألعاب جماعية مثل كرة القدم وكرة طائرة ....
- ألعاب زوجية مثل التنس وتنس الطاولة – مصارعة – ملاكمة..
- الرياضيات الفردية مثل العاب القوى ....
- أنشطة إيقاعية مثل الرقص، التمرينات الاستعراضية ....
- أنشطة نظامية مثل التمرينات الشكلية ....
- الرياضيات المائية مثل السباحة، الغطس، كرة الماء ....
- ألعاب شتوية مثل الانزلاق على الجليد، القفز ....
- نشاط الخلاء مثل المعسكرات والرحلات ....
- ألعاب مثل الألعاب الصغيرة ....

وهنا يقابلنا بعض التساؤلات التي يجب أن يجاب عليها قبل انتقاء محتوى المقرر الدراسي، وهذه التساؤلات تتعلق بالموضوعات أو المعايير التي يجب أن تختار على ضوئها أنواع الأنشطة في التربية الرياضية .

ولقد وضعت المعايير السبعة الآتية التي تساعد واضع المقرر الدراسي للتربية الرياضية على اختيار الأنشطة المناسبة وهذه المعايير هي إجابات الأسئلة الآتية :

١- أي الأنشطة المحببة إلى نفس التلميذ؟

٢- أي الأنشطة التي تعود على الفرد بفوائد عضوية أكثر؟
٣- أي الأنشطة تستحق أن توليها الاهتمام والعناية دون غيرها؟
٤- كيف تتناسب الأنشطة مع الفروق الفردية بين الأفراد؟
٥-كَيف تكون الخبرات الجديدة استمرار للخبرات السابقة؟
٦- ما هي وسائل عوامل الأمان في الأنشطة ؟
٧- كيف تحقق الأنشطة المختارة الأغراض العامة للتربية الرياضية؟
٨- أي الأنشطة تناسب ظروف وإمكانيات المدرسة؟

التنظيم بداية الأنشطة :

سوف نعرض في الفصل السابع بالتفصيل لموضوع اختيار تنظيم خبرات المنهاج- أن صورة التنظيم لا تقل في أهميتها عن المحتوى ذاته. والتربية الرياضية بما تشتمل عليه من أوجه مختلفة من الأنشطة تأخذ مبادئها (اختيارها - تنظيمها - تقويمها الخ) من نفس المنابع مثل المواد الدراسية الأخرى، وعلى هذا يمكننا أن نشير إلى أن عملية تنظيم الأنشطة الرياضية لا تخرج عن عملية تنظيم محتوى المنهج للتربية الرياضية المدرسية.

ومن المنطق السابق، وعند تنظيم أنشطة التربية الرياضية المدرسية نجد أنه لزاما على مدرس التربية الرياضية أن يجيب على هذا السؤالين.

١- هل يتم التنظيم منطقياً أم سيكولوجيا؟
٢- هل التنظيم من أجل الأعداد العام - عن طريق أوجه مختلفة من الأنشطة لخلق ثقافات متعددة - أن من أجل الوصول إلى مستويات عالية في اتجاه نشاطات معينة دون غيرها؟

وللإجابة عن هذين التساؤلين نلخص لما يلي :

١) ان التنظيم السيكولوجي للخبرة المنهجية له أهمية عظيمة في تربية الأطفال إلا انه يحسن تكملته بالتنظيم المنطقي لأنه كلا منهما مكمل للآخر ومبني "علية ويتوقف حجم الاستفادة التعليمية والتربوية من التكامل فى العلاقه الإرتباطيه بينهما.

٢) يجب أن يراعي في تنظيم الأنشطة المعدة لتدريسها في الدرس توفير أنشطة متعددة تساعد على الأعداد العام أما بالنسبة لتنظيم برنامج النشاط الداخلي أو الخارجي فيمكن إعطاء الفرصة للوصول إلى المستويات العالية عن طريق توفير الأنشطة التي يرغب التلميذ في ممارستها.

وأي نوع من التنظيم لابد ان يراعي فيه النواحي الآتية :

- الاستمرارية التتابع والتكامل – المرونة.
- التنسيق بين جهود المدرسين.

وان يضع في الاعتبار :

تقسيم التلاميذ – الأشراف – الوقت المخصص للنشاط والإمكانيات المتاحة – العوامل البيئية – التقويم.

تصنيف الأنشطة الرياضية :

ويمكننا أن نصنف الأنشطة الرياضية بالنسبة لعلاقتها بالمنهاج المدرسي إلى نوعان هما:

أولا : أنشطة منهجية "أي داخل المنهاج المدرسي".

ثانيا : أنشطة حرة وتلقائية.

أولا : الأنشطة المنهجية :

وهـــي تلك الأنشطة المختارة والمعدة لتدريسها ضمن المقررات الدراســية أو التي تمارس تحت رعاية المدرسية أو التي تمارس تحت رعايَة المدرسة وتوجيهها وهي تشمل على :

١- أنشطة تمارس داخل درس التربية الرياضية.
٢- النشاط الداخلي.
٣- النشاط الخارجي.

١) أنشطة تمارس داخل درس التربية الرياضية :

وهـــي مجموعـــة الخبرات الحركية التي تقدم للتلميذ في دروس التربـــية الرياضـــية أثناء اليوم الدراسي. وهدف هذه الأنشطة مساعدة التلمـــيذ على النمو المتزن عقليا ونفسيا واجتماعيا وبدنيا ويتحتم عَلى جمـــيع التلامـــيذ حضـــور وممارسة هذه الأنشطة الوجهة من التلاميذ الخـــواص الذي لا يزيد عددهم عن ٥% فقط من أجمالي عدد التلاميذ أي أن المســـتفيدين من أنشطة الدرس يزيد عددهم عن ٩٥ من أجمالي عدد التلاميذ.

والأنشـــطة الرياضية تختار كمحتوى للمقرر الدراسي يجب ان تتوافر فيها الشروط الآتية:

١- أن تحقق هذه الأنشطة أغراض الدروس التربوية والتعليمية.
٢- أن تخـــتار أنشطة الدروس بحيث تتمشى مع النواجي السيكولوجية للتلاميذ أي تناسب مستوى نضجهم وميولهم وإمكاناتهم.
٣- أن تسمح الأنشطة باشراك أكبر عدد من التلاميذ.

٤- أن تلائم أنشطة الدرس الظروف المناخية.

٥- أنت تحقق الأنشطة معدلا مترفعا من فاعلية التلاميذ.

٦- أن تحقق الأنشطة النمو المتزن للتلاميذ.

٧- أن يكـــون من بين الأنشطة ما يستطيع التلاميذ ممارسته في أوقات الفراغ.

٨- أن تكسب الأنشطة التلميذ المهارات الأساسية للرياضيات الأساسية والألعاب الجماعية.

٩- تعمـــل الأنشطة على تنمية الاتجاهات والعادات الاجتماعية السليمة مثل التعاون وتقدير الغير والتنافس الشريف.

١٠- أن تكون الأنشطة مجالا لتعميق الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص بين كل التلاميذ.

١١- تتمشى أوجه النشاط مع الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

١٢- أن تتضمن أوجه هذه الأنشطة النمو المهني للمدرسين.

٢) النشاط الداخلي :

وهـــو ذلك النشاط الموجه الذي يمارس داخل المدرسة وخارج درس التربية الرياضية وهو أما تنافسي أو غير تنافسي.

هَـــدف النشـــاط الداخلي هو إتاحة الفرص لحوالي ٦٠% من ا لتلامـــيذ لممارسة أنواع الأنشطة التي يميلون لها كما أنها مجالا يكشف فيه التلاميذ عن قدرتهم الحركية والنفسية.

وقـــد يكـــون النشاط الداخلي تنافسي مثل مباريات الفصول أو مباريات الأسر المدرسية أو مباريات بين المدرسين والتلاميذ.

وقد يكون تنافسي مثل الحفلات المدرسية والمعسكرات المدرسية والأنشطة التي تختار لممارستها كأنشطة داخلية يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية :

١- يمكن أن يشترك فيها أكبر عدد من التلاميذ.
٢- تناسب ميول ورغبات التلاميذ.
٣- تساعد على قضاء وقت الفراغ بطريقة نافعة.
٤-تساهم في اكتشاف اللاعبين الذين يمتلكون المدرسة.
٥- تعطي التلاميذ حب الانتماء للفصل أو للأسرة التابع لها.

٣) النشاط الخارجي :

هو ذلك النشاط التنافسي الموجه الذي يمارس خارج المدرسة.

والنشاط الخارجي لأي مدرسة هو ذلك النشاط الرياضي الذي تتنافس فيه فرق تمثل هذه المدرسة مع فرق تمثل مدارس أخرى وغالبا ما تكون هذه المنافسات بين أفراد ينتمون لنفس الجنس ونفس المرحلة السنية.

وهذا النوع من النشاط الخاص بالموهوبين والمتميزين في النشاط الرياضي وعددهم لا يزيد عن ١٠% من التلاميذ وهدف هذا النوع من إتاحة الفرص للمتميزين في النشاط الرياضي للاشتراك في تمثيل مدرستهم في المنافسات الرياضية التي تنظمها المنطقة التعليمية أو على مستوى الجمهورية بهدف إبراز البطولة والكفاءة الرياضية جماعية كانت أو فردية.

والنشاط الخارجي يجب ان يحقق النواحي الآتية :

١) تطوير مستوى الأداء الرياضي.

٢) إتاحة الفرص للناشئين لتنمية قدراتهم ومواهبهم الرياضية.

٣) تساهم في توطيد العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الفرق الرياضية.

٤) يساهم في استنباط طرق فنية جديدة.

٥) يمنح الفرص للتلاميذ لتعلم قوانين الألعاب وتكتيك اللعبة.

٦) يساهم من اكتساب التلاميذ عناصر اللياقة البدنية ورفع مستواهم الصحي.

الباب الرابع

تكنولوجيا التعليم

* علاقة الوسائل التعليمية بالمنهج المدرسي :

هناك علاقة مباشر وقوية بين الوسائل التعليمية والمنهج، ومع ذلك فقد يتصور البعض ان المنهج يسير في اتجاه، والوسائل التعليمية ليست إلا جهدا إضافيا أو تكميليا يفرض على المعلم ويحمله مسئوليات أخرى جسيمة إلى جانب ما يحمله من مسئوليات، ولذلك نلحظ أن مسألة استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس لا تزال دون المستوى المرغوب فيه، ولا تزال بعيدة عن مكانتها التي يجب أن تصل إليها والتي تؤكد عليها عملية التربية التقدمية، ولقد امتد هذا الأمر حتى الى مستوى إنتاج الوسائل التعليمية ومتابعة استخدامها وصيانتها، بل ويمكن القول ان مسألة الإنتاج هذه أصبحت ترتبط بعوامل ومؤثرات عديدة اقلها تأثيرا ما تفرضه المناهج المدرسية سواء من الناحية الكمية أو الناحية الكيفية في مجال الإنتاج، وقد أدى ذلك بشكل واضح إلى عدم تحمس المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية أو إنتاجها، بل وامتد هذا الإحساس إلى المتعلم ذاته، الأمر الذي اصبح معه استخدام الوسائل التعليمية يعني تزايدا أو إضافة لا قيمة أو لا لزوم لها في العملية التعليمية.

وإذا كنا نستطيع القول بصفة عامة ان هناك علاقة مباشرة ووثيقة الوسائل التعليمية والمنهج، فهذا يشير الى أن ما يجري من عمليات منهجية، سواء كان تخطيطا أو تنفيذيا يجب أن يأخذ في اعتباره

مسألة الوسائل التعليمية ووظيفتها في كافة مراحل العمل، إذ أن الوسيلة التعليمية هي عنصر أو مكون من مكونات المنهج، بمعنى أننا لو نظرنا الى المنهج في كليته نجد انه يحتوي على عناصر عدة هي الأهداف والمحتويات والطرق والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وفي هذه الحالة نجد أن هناك تفاعلات عديدة وعلى مستويات متنوعة بين كافة هذه المكونات وبدون هذه التفاعلات لا تتم العملية التعليمية على نحو فعال والمقصود بذلك هو أنه إذا كانت التفاعلات تجري بشكل منظم قائم على الدراسة والتدقيق، فهذا يعني أننا قد نجحنا في توفير عدد مناسب من الضمانات لنجاح المعلم في تنفيذه للمنهج.

وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن تبرز العلاقة بين الوسائل التعليمية وكافة العناصر الأخرى للمنهج، فنقطة البداية لدى خبراء المناهج هي تحديد الأهداف عن طريق الرجوع الى المصادر المناسبة والكافية في نفس الوقت، وفي هذه الحالة يبدأ التفكير المتشابك المعقد والذي يتم من خلاله وضع تصورات أوليه للعلاقة بين الأهداف وكافة العناصر الأخرى، فالأهداف يجب أن تتم ترجمتها الى محتويات مناسبة، وهذه المحتويات يجب ان تختار في ضوء عدد معين ونوع معين من المعايير، هو الأمر الذي يشير الى بداية التفكير في قضية مستوى المحتوى ونوع الطرق والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لتدريس هذا المحتوى، إذ لا يكفي في هذا الشأن أن نقول إن هذا المحتوى أو ذاك يناسب هذا المستوى الدراسي، ولكن ما يجب قوله هو هل هذا المحتوى إذا ما درس بهذه الطرق والوسائل وباستخدام هذه الأنشطة، يمكن أن تتحقق أهداف المنهج؟ وبذلك يصبح المسألة إسهامات

من كل عنصر وهذه الإسهامات تتكامل وتتكاتف من أجل تدريس محتوى معين وهذا أساسية لازمة لعملية تنفيذ المنهج ، وهذه الكفايات يتعلق بعضها بطرق التدريس ويتعلق بعضها الآخر بأعداد وسائل تعليميّة واستخدامها ويتعلق بعضها الآخر بالأنشطة المدرسية وغير ذلك مما يعد ضروريا لتخطيط الخبرات التعليمية وتنظيمها وإدارتها.

وبذلك يمكن القول أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف بمعنى أنها تساعد على بلوغ الأهداف التالي فإن المعلم حينما يكون بصدد اختيار وسيلة ما نجده ينظر بداية الى أهداف الدرس الذي يستعد لتدريسه، وفي هذه الحالة يتساءل عن مدى الاتصال أو مدى العلاقة الوظيفية بين الأهداف المر جوه وبين الوسيلة أو الوسائل التي وقع اختياره عليها، أو التي تصور أنها تناسب هذا الدرس. ويلاحظ هنا ان مخططي المناهج قد يقترحون طرق تدريس وانشطة ووسائل تعليمية لكي يستخدمها المعلم في تنفيذ المنهج، ومع ذلك يجب الحذر بحيث ينظر المعلم الى هذه المقترحات على أنها مجرد إرشادات أو طرق عامة للاسترشاد بها في اختيار طرق ووسائل وأنشطة أخرى وهذا يعني أن ما يقترح من الوسائل التعليمية على المستوى التخطيطي ليس بالضرورة ما يستخدمه المعلم على المستوى التنفيذي، فقد لا تتوافر لديه هذه الوسائل على المستوى المحلي وقد يجد المعلم بدائل لها وقد يجد أن مستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة تتطلب وسائل تعليمية من نوع آخر ومن مستوى معين ومن ثم فإذا كانت الوسائل التعليمية من المكونات الأساسية للمنهج، فهي أيضا مكون أساسي للخبرات التعليمية المتاحة للتلاميذ، وفي جميع الأحوال نجد ان المعلم لابد ان يكون متمكنا من

عـــدد من الكفايات اللازمة سواء لإعداد الوسائل التعليمية على مستوى المدرسة أو استخدامها أو صيانتها

وكما ان هناك علاقة بين الأهداف والوسائل فهناك علاقة أيضا بيـــنها وبين المحتوى إذ أن المحتوى بكل ما يشمله من حقائق ومعارف ومفاهـــيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ' تتساوى فيما تطلبه من الوسائل التعليمية فكما أن طرق التدريس التي يختارها المعلم يختارها في ضوء ما يرجوه من الأهداف فإن ما يختاره من الوسائل التعليمية يختاره أيضا فـــي ضـــوء الأهداف وهذه الأهداف بطبيعة الحال تكون عادة إجرائية، وهـــذه الصـــفة تعني ان يبحث المعلم ويفكر ويدقق في اختيار الوسائل المناسبة للخبرات التي يتيحها الدرس الذي يستعد لتدريسه وهو في هذا الشأن محكوم بالمحتوى، فإذا كان يهدف الى إكساب حقائق ومعلومات معيـــنة فهـــذا يتطلـــب وســـائل معينة قد تختلف عن الوسائل المطلوبة للجوانـــب الأخـــرى للمحـــتوى وترتبط الوسائل التعليمية أيضا بطرق الـــتدريس، فالمعلم في استخدامه لطريقة المحاضرة أو المناقشة يحتاج الـــى وسائل معينة، وهذه الوسائل تتكامل مع الطرق المختلفة للتدريس لتحقيق الأهداف المحددة للدرس، وبالتالي لا يمكن الفصل بين الطريقة والوســـيلة، وتجدر الإشارة في هذا الشأن الى أن الطريقة والأسلوب قد يســـتخدمان بأســـاليب مخـــتلفة، فقـــد يوجد معلم يستخدم الطريقة (أ) بالأســـلوب (س)، وقـــد يوجد معلم آخر يستخدم الطريقة (أ) بالأسلوب (ص) وهذا الأمر ينطبق أيضا على الوسائل التعليمية، مما يعني القول أن هـــذا معلم متمكن، وهذا غير متمكن، والمقصود بذلك هو ان المعلم

باستخدامه الطريقة أو الوسيلة التعليمية بأسلوب معين قد استطاع أن يساعد تلاميذه على تحقيق الأهداف التي يرجوها من وراء التدريس.

وكما تتكامل الوسيلة مع الطريقة والمحتوى تتكامل أيضا مع الأنشطة المدرسية المصاحبة، إذ أن المعلم في تنفيذه للمنهج يمارس أنشطة يكون بعضها داخل المدرسة وبعضها الآخر خارج المدرسة، وفي الحالتين لا يحدد المعلم الأنشطة من فراغ أو دون قاعدة يستند إليها، ولكنه يحددها في إطار متكامل مع طرق التدريس، والوسائل التعليمية التي يختارها عادة من المتاح أماه منها، والتي تمده بها إدارات الوسائل التعليمية والمراكز التابعة لها.

وقد ينظر البعض الى الوسائل التعليمية على أنها أدوات تساعد المعلم في عملية التدريس، ولكن الواقع ان الوسائل التعليمية لها صلة بكافة إجراءات العملية التعليمية بما في ذلك عملية التقويم فهي إذا كانت على صلة بالأهداف والطرق والأنشطة وتؤثر فيها وتتأثر بها فإن المعلم يستطيع بل يجب ان يستخدم الوسائل التعليمية في عملية التقويم وقد يكون ذلك لقياس نواحي معرفية أو وجدانية أو نفسية حركية وفي جميع الأحوال يلاحظ ما يوجد من شمول وتكامل بين كافة مقومات أو عناصر الموقف بما في ذلك الوسائل التعليمية التي يستخدمها في تنفيذ المنهج.

وإذا كانت هذه هي طبيعة العلاقة بين الوسائل التعليمية من ناحية والمكونات الأخرى للمنهج من ناحية أخرى فإن ما نرجو تأكيده في هذا الشأن هو أن وضع الوسائل التعليمية ووظيفتها ومكانتها في العملية التعليمية ونظرة المعلم والتلاميذ إليها تتوقف بداية على اتجاه

الفلسفة المنهجية السائدة فمن خلال هذه الفلسفة تتحدد كافة العمليات الإجرائية المتعلقة بالمنهج سواء ما يتم منها على المستوى التخطيط أو ما يتم منها على المستوى التنفيذي وهنا قد نشعر أن الحاجة ماسة إلى انعكاس الفلسفة المنهجية على اتجاهات المعلم المتعلقة بالوسائل التعليمية وخاصة اتجاهاته نحو مكانتها من العملية التعليمية ووظيفتها وقيمتها وهي كلها أمور تنعكس على نظرة التلاميذ إليها. وبالتالي فإن المعلم قد تتكون لديه الاتجاهات الموجبة نحو الوسائل التعليمية ، وبالتالي فإنه المعلم قد تتكون لدية الاتجاهات على كافة سلوكياته مع تلاميذه وكذلك بالنسبة لإعدادها واستخدامها وصيانتها وما إلى ذلك من العمليات الأساسية المرتبطة بها، وهذا الأمر ينطبق أيضا فيما إذا كانت الاتجاهات نحو الوسائل التعليمية سلبية ، ولعنا في هذا الشأن في حاجة إلى الإشارة إلى مسألة التهيئة الفكرية والنفسية للمشتغلين في الميدان سواء كانوا معلمين أو موجهين أو مديرين ، فقد أثبتت التجربة أن أي مظهر من مظاهر التحديد التربوي بما في ذلك الوسائل التعليمية إذا ما أدخلت ضمن النظام التعليمي دون تمهيد ودون إعداد كاف ، فلن يتعدى الأمر في الغالب الشكل العام دون فعالية في الجوهر أو مضمون العملية التعليمية ، فهناك المعلم والمدير والموجه والتلميذ وأولياء الأمور ، وهى كلها تمثل قوى ومؤثرات في غاية الأهمية ، بحيث يمكن القول أنها تستطيع أن تعلب أدوارا في سبيل تحقيق الأهداف ، كما أنها تستطيع أن تعوق مجرى هذه العملية ، ومثال ذلك لو أن المعلم كان متحمسا ومقتنعا بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس ، وبعدم الاستغناء عنها وقيمتها في المساعدة على تحقيق ما يرجوه من الأهداف ، فإن هذا

التحمس وذلك الاقتناع يصبح قليل القيمة ، بل وربما عديم القيمة وخاصة إذا لم يكن المناخ العام مشجعاً لذلك وميسرا لكل جهود المعلم في هذا الشأن ونفس الأمر ينطبق على الموجه والمدير المسئول الفني عن إنتاج الوسائل التعليمية وإعدادها حينما يكونون مقتنعين بأهمية هذا الأمر، ففي هذه الحالة لا يكون استخدام الوسائل التعليمية على النحو المرغوب فيه أمرا مؤكداً ، إذ يبقى المعلم الذي قد ينفذ ما يوجه إليه من أوامر وتعليمات وتوجيهات ولكن دون تقبل أو إحساس أو اقتناع ، وفى هذه الحالة سنجد أن الأمراء يغلب عليه طابع الشكلية على الرغم من كل الجهود المبذولة وعلى الرغم من التكلفة التي تتطلبها عملية إنتاج الوسائل التعليمية الكافية واللازمة لتنفيذ المناهج المدرسية على جميع المستويات.

وبناء على ذلك نستطيع أن نؤكد على أن الفلسفة المنهجية ليست على درجة كبيرة من الأهمية للمشتغلين بقضايا تخطيط وتصميم وبناء المناهج فقط ، ولكنها على درجة كبيرة من الأهمية أيضا بالنسبة للمشتغلين بالمناهج الدراسية على أي مستوى آخر سواء كان تخطيطا أو تنفيذيا ، فهذه الفلسفة لا تعنى إطارا معينا لاختيار المحتوى والطرق والوسائل والأنشطة فحسب ، ولكنها تعنى وربما قبل ذلك الإجراءات والممارسات الميدانية وخاصة ما يقوم به المعلم حينما يخطط خبرات تعليمية وحينما يسعى إلى تنفيذها بالاشتراك مع تلاميذه ، والمقصود بذلك هو أن المعلم في تكوينه لوجهة نظر معينة أو اتخاذه لموقف ما من الفلسفة المنهجية السائدة إنما يكون لنفسه مبادئ وأفكاراً معينة تدور في فلك نظرية تعليمية معينه(Theory Instructional)، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا إن المعلم يقترب في هذه الحالة من تكوين فلسفة خاصة به يفكر

في إطارها ويسلك بمقتضاها ، بل ويطور استنادا إلى ما تحتويه من أفكار ومبادئ يقتنع بها، وهذا الاقتناع يتم عادة نتيجة لمراحل عدة من التفكير والمقارنة والموازنة والتجريب وتطبيق معايير عامة ومعايير خاصة ، وفي جميع الأحوال نجد أن المعلم يعمل في مجالين ، المجال الأول هو الفلسفة المنهجية العامة ، والمجال الثاني هو النظرية التعليمية التي يؤمن بها ويلتزم بمبادئها وأفكارها فكرا وسلوكا وتطويرا ومتابعة. إلا أن ذلك الأمر لا يقتصر على المعلم فقط ، إذ أن هذا كله لو أنه توافر لدى المعلم وعلى أفضل نحو ممكن فهو لن يؤدى في الغالب إلى عائد تربوي جيد ، لأنه – أي المعلم – يعمل في فريق (مدير – موجه – ......الخ) ، ومن ثم يصبح من الضرورة بمكان أن يكون لكل منهم فكر مشابه لما يوجد لدى المعلم ، وحتى إذا كان الفكر السائد لديهم أو حتى لدى بعضهم مغايرا لما يوجد لدى المعلم ، يصبح من الأمور الأساسية أن يجرى نوع من التفاعل الفكري وتبادل الخبرات والزيارات بين الجميع حتى يكرن هناك فكرة مشترك يساعد على تكوين اتجاهات معينة تجاه الوسائل التعليمية ، ومن ثم تكون كافة الممارسات التربوية المتعلقة بهذا الأمر في اتجاه واحد لا تظهر فيه الصراعات أو اختلاف في وجهات النظر.

إلا أن ذلك في مجملة لا يدعو إلى الجمود ، كما أنه لا يدعو إلى فرص فكر معين على المعلم ، ولكنه يعنى الدعوة إلى مناقشة كل ما هو نظري وله علاقة بعمليات المنهج من أجل تكوين رأى موحد وتكوين اتجاه علمي نحو العمل التربوي الذي تعد الوسائل التعليمية إحدى مقوماته الأساسية.

والمتعلم في نفس الوقت يكون اتجاها موجبا أو سلبيا نحو أي مظهر من مظاهر التجديد التربوي ، وهذا الاتجاه مهما تكن صورته ينبع من مصادر عديدة من أهمها المعلم ونظرته وسلوكياته وتفاعلاته المتعلقة بكل مظهر منها ، وهذا يعنى أننا إذا نظرنا إلى نواحي القصور في أداء المعلم فيما يتعلق بالوسائل التعليمية باعتبارها متعلقة بمستوى أدائه المهني فقط. فالحقيقة أننا نكون قد وقعنا في خطأ كبير إذ أن آثار هذا القصور لا تتوقف عند المستوى الشخصي ولكنها تتعداه بحيث تظهر آثارها على نوع العملية التعليمية ونوع ومستويات الخبرات المتاحة ، كما تظهر آثارها بالتالي على كم المنتج التعليمي ونوعه.

ولعلنا نستطيع القول في هذا المجال أننا في حاجة إلى مواقف مربية أو خبرات غنية ومربية في نفس الوقت ، وتعنى هاتان الصفتان معلما مهنيا ، متمكنا من كفايات مهنية ، مؤمنا بما يؤديه من أعمال ، محبا لتلاميذه ، قادرا على العطاء قادرا على توفير ما يلزم من مصادر التعليم الأساسية التي يمكن توجيه تلاميذه إليها ،وتعد الوسائل التعليمية من أهم المصادر التي لا يستطيع أي معلم لاستغناء عنها وخاصة إذا كان يريد أن يصبح صاحب مهنه لها أصولها وفنونها وإجراءاتها شأن أي مهنة أخرى.

من أجل ما سبق تعنى برامج إعداد المعلم وتدريبيه في أثناء الخدمة بالجانب الخاص بالوسائل التعليمية ، فيعنى به في إطار ما يدرس عن المناهج المدرسية من حيث أسسها وعناصرها وتنظيماتها وسبل تطويرها ، كما يعنى بهذا الجانب أيضا بشقية النظري والعملي ، وتنظر معاهد إعداد المعلمين وكذا ما يعقد من مؤتمرات أو ندوات

علمـــية إلى الوسائل التعليمية باعتبارها ركنا هاما وأداة لها فعاليتها في العملـــية التربوية ، ومن ثم يجب أن تقلى العناية والاهتمام الكافيين في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، ومن أهم الاتجاهات السائدة في الوقت الحاضـــر بـــرامج إعـــداد المعلمين القائمة على الكفايات ومنها تحديد الكفايات المطلوبة لمعلم كل مادة دراسية ، أي الكفايات اللازمة له لكي يمـــارس عملة في تدريس مجال دراسي أو آخر ، وفي هذه الحالة تبنى البرامج الدراسية بحيث تستهدف أساساً جعل الطالب المعلم على درجة عالـــية من التمكن من تلك الكفايات ، وقد يعتقد البعض أن برامج إعداد المعلـــم من هذا النوع تعنى أساسا بكفايات التدريس ، ولكن الواقع هو أنها تهتم بهذه الكفايات وغيرها من الكفايات اللازمة له في تفاعلاته مع تلامـــيذه في كل ما يمارسونه من أنشطة سواء داخل الفصول المدرسية أو فـــي جماعات النشاط أو حتى في أنشطتهم خارج جدران المدرسة ، ويصـــبح معـــيار نجـــاح الطالب المعلم في أي مستوى دراسي في هذه المعـــاهد هـــو مـــدى تمكنه من الكفايات على المستوى النظري وعلى مســـتوى الممارسة ، بمعنى أنه ليس مطلوبا منه فقط أن يؤدى امتحانا نظـــريا فـــي مادة الوسائل مثلا لكي يمكن اعتباره قادرا على إعدادها واستخدامها ، ولكن الأساس في ذلك هو مدى قدرته على استخدامها في الـــتدريس ، ولكن الأساس في ذلك هو مدى قدرته على استخدامها في الـــتدريس ، ومن ثم تكون عملية التقويم ذات شقين ، الشق الأول شق نظـــري وفيه يكون على الطالب المعلم أن يجيب على عدد من الأسئلة التـــي يمكـــن من خلالها تعرف مدى إلمامه بالجوانب النظرية المتعلقة بالوسائل التعليمية ، ومن خلالها أيضا يمكن تعرف اتجاهات كل طالب معلـــم نحو العنصر الأساسي من عناصر المنهج ، أما الشق الثاني فهو

مجموعة من الاختبارات العملية التي تأخذ في الغالب صورة ملاحظات صفية وفيها تتم ملاحظة أداء الطالب المعلم مرات عديدة في أثناء دروس التربية العلمية وذلك باستخدام بطاقات للملاحظة ذات مستويات تقدير متدرجة ، بحيث يستطيع الملاحظة أن يرصد نواحي القوة والضعف في أداء كل فرد ، تمهيدا لتعرف مواطن القصور أو الضعف وبالتالي تبدأ عملية التوجيه أو إعادة التوجيه (التغذية الراجعة) ، والواقع أن تقويم استخدام الوسائل التعليمية في هذا المجال لا تخصص له بطاقة ملاحظة منفردة ولكن غالبا ما يكون تقويم هذا الجانب إلى جانب العناصر الأخرى للموقف التعليمي والذي يتسم بالشمول والكلية ، الأمر الذي قد يصعب معه وخاصة بالنسبة للملاحظة المبتدئ تحديد مستويات الأداء في استخدام الوسائل التعليمية بمعزل عن الجوانب الأخرى وخاصة طرق التدريس التي يستخدمها المعلم ، هذا وتستخدم بعض معاهد إعداد المعلمين الدوائر التلفزيونية المغلقة لتدريب الطلاب على التدريس المصغر ، ومن خلال ذلك تتاح للجميع فرص التقويم ، فالمشرف يقوم أداء كل طالب ، وكل طالب يقوم ذاته ، كما يقوم المجموع أداء كل منهم من خلال العرض والملاحظة وإعادة العرض وإعادة الملاحظة ، وهذا يشير إلى أن هناك من المعاهد من يدرب طلابه من خلال هذه الوسيلة وقبل البدء في دروس التربية العملية ، وفي جميع الأحوال نجد أن الهدف الأساسي هو أن يصل الجميع إلى مستويات مقبولة من التمكن من كفايات استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس.

والحقيقة أن حركة الكفايات في إعداد المعلم تمثل اتجاها عالميا يستهدف تطوير إعداد المعلم ، وقد بدأت جهود عديدة ولا تزال لوضع

قوائـــم بالكفايـــات المطلوبة والتي يجب أن يتمكن منها المعلم ، وعلى الرغم من الاختلاف الكبير بين تلك القوائم إلا أنها تجمع بصورة عامة علـــى أهمية تمكنه من الكفايات الخاصة بالوسائل التعليمية ، سواء في التخطيط لها أو تصميمها أو بنائها أو تطويرها واستخدامها وصيانتها ، وتقترن هذه الكفايات عادة بكفايات أخرى متعلقة بنظريات الاتصال لما لها من أهمية في مجال الوسائل التعليمية ، وهذا وتوضع الكفايات عادة في صورة كفايات عامة في عدة مجالات وتتبعها كفايات فرعية تنطوي تحـــتها ، وهـــذا الأمـــر يرجع بطبيعة الحال إلى محاولة تيسير عملية تخطيط البرامج الدراسية وتطويرها لكي يتم من خلالها إكساب الكفايات وتطويرها لدى الطلاب المعلمين ، على أن ما يجدر التأكد عليه في هذا المجال هو أن كفايات المعلم المتعلقة بالوسائل التعليمية لا يمكن بل ولا يجـــوز أن تنفصـــل عن الكفايات الأخرى المتعلقة بالتدريس والأهداف والأنشـــطة وغـــيرها من المقومات التي تعتمد عليها المواقف التعليمية الجـــيدة ، وتجـــدر الإشارة أيضا إلى أن الكفايات الواجب توافرها لدى المعلـــم لا ينبغي عزلها عن كفايات الموجه الفني أو المدير ، إذ أن أيا منهم لا يعمل منفردا ولكن الجميع يعملون معا في فريق واحد من أجل توفـــير خدمـــة تعليمية أفضل تتمثل في خبرات من نوع مؤثر وفعال ، وهـــو الأمـــر الذي يصعب تحقيقه من خلال نظرة جزئية إلى كفايات عضـــو واحـــد في هذا الفريق ، أو من خلال نظرة جزئية إلى كفايات نوعـــية لدى أي منهم ، فإعداد المعلم أو تدريبه في أثناء الخدمَة عملية مستمرة وإن كانت تحتوى على عدد من المراحل ، ولكن هذه المراحل تتمـــيز بالتواصـــل ، بمعنى أن ما يحدث من أخطاء في مرحلة الإعداد للمهـــنة ســـيظهر بـــدون شك في مراحل العمل الميداني ، ومن ثم فإن

المعلم يحمل مسئولية في غاية الأهمية تجاه نفسه ، وهذه المسئولية تتمثل في تقويم ذاته ، أي تقويم أدائه في أثناء التدريس ، سواء كان ذلك متعلقا بالوسائل التعليمية أو بغيرها من مقومات الموقف التعليمي ، وهذا الأمر لا يعني بطبيعة الحال إعفاء مراكز التدريب من مسئولية تطوير كفايات المعلمين المشتغلين بالمهنة بل يمكن القول أنه يؤكد هذه المسئولية ، بل ويؤكد أيضا مسئولية الإشراف الفنّي ، ومسئولية المدرس الأول ، فكلاهما قيادة مقيمة في المدرسة ، فكما أن المعلم مطالب بالتمكن من عدد من الكفايات يمكن القوي أيضا أن الموجه والمدرس الأول ومدير المدرسة يجب أن تتوافر لديهم كفايات عديدة معظمها متعلق بكفايات المعلم، ونجاحها في أدائها على مستوى عال من التمكن يعد من الأمور الأساسية اللازمة للمعلم لكي ينجح في أداء الكفايات المطلوبة منه وفي ضوء ذلك كله يمكن القول أن الوسائل التعليمية وإن كانت تبدو للبعض على أنها لا تمثل سوى مظهر يعبر عن العصرية والتطور إلا أنها في الحقيقة تعتبر عاملا فعالا في نجاح المناهج المدرسية في تحقيق أهدافها وهذا الأمر يصعب تحقيقه غالبا بدون معلم قادر ومتمكن من الكفايات اللازمة لذلك فهو على الرغم من كل مستحدثات التكنولوجيا الحديثة لا يزال هو المحرك للعملية التعليمية ولا يزال هو الموجه والقائد والمنظم والمدير للمواقف التعليمية.

الوسائل التعليمية
وما يمكن أن تساعد على تحقيقه من الأهداف

تسعى عملية التربية إلى تعديل سلوك الأبناء بحيث يكون مقبولا من وجهة النظر الاجتماعية وفي هذا الشأن نجد ان الفكر التربوي في كافة مراحل تطوره يعكس ما يرجوه المجتمع وما يأمل تحقيقه في سلوكيات أبنائه، فإذا كان الفكر السائد يرمي الى تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعارف أو يرمي الى جعل المتعلم محور العملية التعليمية أو غير ذلك من الاتجاهات فإن العملية التربوية تسعى الى تعديل سلوكيات المتعلم في إطار محدد ومن خلال تصور معين لكيفية تحقيق هذا الهدف الأساسي وعلى هذا الأساس تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الأركان التي ترتكز عليها عملية التربية بل ويمكن اعتبارها من أهم العناصر التي تساعد على تحقيق الأهداف التي ترجي من وراء عملية التربية، على انه ليس من المهم في هذا السبيل أن نشير الى وسيلة معينة أو أكثر ولكن المهم هو أن ندرك أن الوسيلة كمفهوم تعد من المقومات الأساسية بغض النظر عن نوعها، فالمعلم في كافة مراحل تطور الفكر التربوي يبحث ويجتهد في البحث عن الوسائل التي يمكن أن تثري المواقف التعليمية والتي يمكن ان تجعل لها معنى ووظيفة بالنسبة للتلاميذ، هذا كما انه في سعيه في هذا الاتجاه يسعى الى التوصل الى مختلف مصادر المعرفة التي يمكن باستخدامها توجيه تلاميذه الى الربط بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة اليومية وعندئذ يصبح ما تعلمه

المدرســـة واضح المعاني ومقبولا من وجهة نظر المتعلم، الأمر الذي يعد من أهم الشروط الواجب توافرها في الخبرات التعليمية.

ولاشك ان التربية التقديمية كما عبر عنها (جون ديري) كان لها الفضل في بداء الاتجاه الى الاهتمام بالمتعلم من كافة النواحي واعتباره غايـــة عملـــية التربية، ومن هنا بدأ الاهتمام الحقيقي بالبحث في السبل والضـــمانات الكفيلة بمساعدة المتعلم على التعلم، أي السبل والضمانات التي يمكن أن تيسر عملية التعليم وعندئذ لم يستمر المعلم في أداء دوره التقلـــيدي أي التلقيـــن ونقـــل المعارف من كتاب الى عقول التلاميذ بل اصبح ينظر إليه كصاحب مهنة وهذا الأمر فرض عليه أن يكون موجها ورائدا ومبتكرا ومجددا ومجردا وباحث وغير ذلك وجميع هذه الأدوار تعنـــي ان المعلـــم كصاحب مهنة لها أصولها وفنونها يجب أن يمارس عملية تربية الأبناء على الأساس من الدراسة العملية الحقيقية، ومن هنا جـــاءت الأفكـــار والاتجاهات الحديثة في أعداد العلم والتي تسعى في مجموعها الى مساعدته على امتلاك الكفايات اللازمة للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه ممكن، ويرتبط بهذا أيضا ان اصبح المعلم مجرد ميسر للـــتعلم، أي أن يثير الاهتمام ويزيد من مستويات الدافعية لدى تلاميذه، ويثـــير أمـــامهم التســـاؤلات والمشكلات، ويبرز لهم مواضع المعارف والمعلومات وما إلى ذلك، وفي هذه الحالة يصبح المتعلم هو القائم على تعلـــيم ذاتـــه، ويصـــبح المعلم هو الموجه والمرشد والناصح كما سبق القـــول، هذا ولقد ارتبط بذلك بحوث وابتكارات عديدة في مجال وسائل الاتصـــال حتى يمكن الإفادة منها في الظروف الجديدة السائدة في ظل الفكـــر التربوي التقدمي قد تبين من خلال هذا كله، ومن خلال خبرات

المعلميـــن ان الوسائل التعليمية بصفة عامة وبغض النظر عن نوعيتها تســاعد علـــي تيسير التعلم أي أنها يمكن ان تساعد في تحقيق أهداف عديدة لعل أهمها الأهداف التعليمية التي تحتويها المناهج المدرسية تظل قليلة القيمة إذا لم يعمل فيها المتعلم فكره وهذه العملية تتطلب بداية فهم المـــادة المقـــروؤة أو التي تتم دراستها تساعد الوسائل التعليمية في هذا الشأن على الفهم، وإذ أن الفرد يحتاج عادة إلى ما يساعده على التفسير، ومـــا يمكـــن ان ييسر له الخروج باستنتاجات وغير ذلك من العمليات الفرعـــية المرتبطة بعملية الفهم فقد يحضر المعلم لتلاميذه خريطة لكي يتبيـــنوا مـــن خلالهـــا توزيع مناطق الضغط الجوي سواء المرتفعة أو المنخفضة وعلاقتها بتوزيع المطر وهو ما قد يصعب عليه بيانه كما قد يصـــعب علـــى التلاميذ فهمة دون خريطة تساعد على عملية الفهم ولا تقتصـــر وظـــيفة الوسائل التعليمية على هذه العملية فقط ولكنها تساعد أيضـــا علـــى ممارســـة كافة العمليات المعرفية الأخرى مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ومهما يكن نوع العملية التي يستهدف المعلم مســـاعدة تلامـــيذ علـــى ممارستها فإن الشيء المؤكد أن هناك بعض الشروط الواجب توافرها في الوسيلة التعليمية وهو الأمر الذي سنعرض إلـــه تفصـــيلاً فيما بعد ومن مزايا الوسائل التعليمية في هذا الشأن أيضا قدرتهـــا علـــى إنجاز العلاقات الوظيفية بين المعارف المختلفة فالمتعلم غالبا ما تقدم إليه المعارف في صورة مجزأة مما يؤدي في الغالب إلى فقدان الصورة الكلية للظاهرة موضوع الدراسة، وعلى الرغم مما يبذله المعلـــم من جهود لا يمكن ان نقلل من شأنها إلا أنه يمكن القول أن هذا الجهـــد يرتكـــز في الاجتهاد في الشرح والتفسير والمراجعة والتكرار

والاجتهاد في إبراز العلاقات مع الإتيان بالأمثلة ومع ذلك تظل الحاجة الـــى الوســـائل التعليمية قائمة، فلا يمن الادعاء بأن المعلم يستطيع ان يبرز مثل تلك العلاقات الوظيفية على النحو الأمثل بدون وسائل تعليمية ولذلـــك فكثـــير مـــا يشعر المعلم بحاجته الى وسائل مختلفة الى جانب الكـــتاب المدرسي، لاستخدامها في هذا الشأن وخاصة حينما يكون بصدد بـــيان العلاقات بين الجزئيات والكليات وما يجري بينهما من تفاعلات متبادلة ولذلك نستطيع القول ان ما يمكن ان تحققه الوسائل التعليمية من الأهـــداف التعليمية لا يقتصر على مجرد المساعدة على الحفظ والتذكر وتســـتهل هاتيـــن العمليتين بالنسبة للتلاميذ فهذا إحدى الوظائف التي لا يمكـــن إنكارهـــا ولكنها ليست الوظيفة الوحيدة كما أنها ليست الوظيفة الأساسية ولكن هناك وظائف أخرى يمكن أن نقوم بها.

وقـــد أجريت بحوث لبيان مدى فعالية الوسائل التعليمية وكانت تســـتهدف بيان مدى فعاليتها في تعليم الحقائق وقد ظهرت هذه البحوث أنه بإمكان الوسائل التعليمية ان تنقل الحقائق، كما أوضحت التجارب أن الوســـائل التعليمـــية يمكن ان تساعده على تعلم مختلف أنواع الحقائق وفضلا عما تقدم فإن نتائج تعلم الحقائق كانت افضل في معظم الحالات التي استخدمت فيها الطرق السمعية والبصرية منها في الحالات الأخرى التي اقتصر فيها على التدريب بالطريقة المعتادة ومن هذه النتائج على سبيل المثال انه قد تبين ان تعليم الحقائق باستخدام الوسائل التعليمية قد تطلـــب وقتا اقل من الوقت المطلوب لتعليم التلاميذ بدون استخدام هذه الوســـائل كما بلغ الوفر الزمني في بعض الأحيان قدرا كبيرا ولعل هذا يشير الى انه من قيم الوسائل التعليمية أن ما يتم تعلمه من خلالها يبقى

في الذاكرة لفترات أطول من التي يتم تعلمها عن طريق التدريس اللفظي الخالص، ومن البحوث المتعلقة بهذا الموضوع تجربة أجريت في الولايات المتحدة على تدريس العلوم بأحد الصفوف المناظرة للصف الثالث الإعداد وأشارت النتائج الى ان الفصول التي استعانت بالأفلام التعليمية الى جانب الكتاب المدرسي والطرق المعتادة زاد تحصيلها من الحقائق بنحو (٢٠%) عن تحصيل الفصول الأخرى التي استخدمت نفس الكتاب وطرق التدريس ولكنها لم تستعن بشيء من الأفلام .

والحقيقة الهامة الأخرى هي انه بعد مضي ستة أسابيع زادت المعلومات التي تذكرتها فصول الأفلام بمقدار (٣٨%) على نظائرها في الفصول المقابلة التي لم تلتق بالأفلام.

وعلى ذلك يكون التجريب قد أعطانا إجابة مؤكدة على سؤال كثيرا ما يتبادر الى الأذهان وهو انه ما دام الأطفال يستوعبون الحقائق بسهولة من السينما بسبب طبيعتها المشوقة، أفلا تكون هذه المعلومات هي الأخرى من النوع الذي يسرع إليه النسيان بحيث تنسي أيضا بسهولة.

والإجابة على هذا السؤال هي : كلا لأن ما يتم تحصيله من المعلومات عن طريق الوسائل التعليمية يميل إلى البقاء في الذاكرة وقتا أطول، وإذا ما نظرنا إلى التقديرات القائلة بإن التلاميذ ينسون أحيانا ما يصل الى (٩٠%) مما سبق لهم ان حصلوه لأدركنا أن الإطالة المحتملة لمدة التذكر عن الأهمية والى جانب ذلك فإن الوسائل التعليمية بإمكاناتها العظيمة يمكن أن تساعد في تعلم المفاهيم وتطويرها ونموها فالتعلم

كثيرا ما يحتاج الى فهم العلاقات المجردة بين الظواهر أو الأشياء وصولا الى مفهوم معين يساعد على اختزال المعرفة وتنظيمها وفضلا عن انه يساعد على التخطيط والتنبؤ وهي أمور يصعب على المعلم تحقيقها من خلال الطرق اللفظية المعتادة ونفس الشيء ينطبق بطبيعة الحال على النواحي المعرفية الأخرى مثل التعميمات والمبادئ والقوانين والأفكار والنظريات فالمعارف في تزايدها وتراكمها نجعل من عمل المعلم عملا صعبا بصورة مؤكدة وخاصة في غياب الوسائل التعليمية لعلنا ندرك المعنى المقصودة من ذلك في إطار النظر الى وظيفة أو دور المعلم باعتباره ميسرا للعملية التعليمية فالمقصود بالتيسير هنا توفير كافة مصادر التعلم ومساعدة التلاميذ على التوصل إليها وإدراكها بصورة كاملة واستخدامها في التعلم، ومن ثم تعتبر الوسائل التعليمية من أهم هذه المصادر، ولذلك تهتم بها كليات إعداد المعلمين ومراكز التدريب ونقابات المعلمين واتحاداتهم من اجل مساعدة المعلم على ان يمارس مهنته بدرجة عالية من التمكن.

ثانيا: الوسائل التعليمية والأهداف الوجدانية :

وكما تعلب الوسائل التعليمية دوراً هاما وأساسيا بالنسبة لتحقيق الأهداف المعرفة، تلعب أيضا دورا لا يقل عن الدور السابق أهمية بالنسبة للجوانب الوجدانية، فهناك الميول والاتجاهات والقيم والتذوق وأوجه التقدير.

وقد يظن البعض ان الجوانب المعرفية تعمل بمعزل عن الجوانب الوجدانية، ولكن الواقع أن هناك اتصلا وتكاملا بين الطرفين،

بمعنى أننا لا نستطيع القول أن تفكير الفرد يمكن الاهتمام به في ناحية بحيث تكون الجوانب الوجدانية في ناحية أخرى فالتفكير لا يعمل في فراغ أو على نحو منفصل عن النواحي الوجدانية فالمدخل الى النواحي الوجدانية هو عقل الإنسان أو فكره.

فنحن حينما نحاول إكساب ميل أو اتجاه أو قيمة أو ناحية من نواحي التذوق أو أوجه التقدير فإن المدخل الطبيعي لذلك هو عقل الإنسان إذ يجب ان تنظيم المعارف وتقدم بصورة مناسبة حتى يمكن تنمية هذه الجوانب، وفي جميع الأحوال نجد أن الوسائل التعليمية بكل ما يتوافر لها من إمكانيات يمكن ان تساعد في هذا الشأن، فهي تملك قوة التأثير وتساعد على تقديم القدرة والمثل، وتقدم الصورة المثالية، وتتيح الفرص أمام المشاهدين للمقارنة بين ما تحتويه وما يتوافر لديهم منها، مما يساعدهم على النمو أو تطوير النواحي العقلية ذات التأثير المباشر على النواحي الوجدانية فلو أننا عرضننا مجموعة من الأفلام عن النظافة بحيث تتوافر فيها الشروط المناسبة الى جانب استخدام الشرائح المجهرية المناسبة، فإن ما يمكن تكوينه من خلال الأفلام يساعد على تكوين اتجاهات موجبة نحو النظافة، كما أن استخدام الشرائح قد يساعد على تكوين اتجاه سلبي نحو المخلفات والمخاطر الي تترتب على إهمال إزالتها ونفس الشيء ينطبق على مسألة التذوق وأوجه التقدير، فلو أننا أردنا ان نكسب المتعلم قدرة على تذوق النواحي الجمالية فإن ذل يمكن أن يتم من خلال استخدام لوحات فنية معينة إلى جانب استخدام الأدوات والألوان في مجال التعبير الفني عن طريق الرسم أي الممارسة الفعلية وفي جميع الأحوال نجد أن الوسائل التعليمية

وإن كانـــت تمد المتعلم بحقائق ومعارف إلا أن تأثيرها لا يقف عند حد هذا الجانب ولكنه يتعداه إلى التأثير في البنية الوجدانية للفرد.

وعندما نريد أن نلفت المتعلم إلى تقدير جهود العلماء في مجال أو آخر فقد يكون من المناسب في هذا الشأن أن يستخدم المعلم تسجيلا صوتيا أو قصصا يقصا عليهم، وفي هذه الحالة ينبغي أن تتاح الفرص للتلمـيذ لكـي يدرك عن قرب ما بذله هؤلاء العلماء من جهود في هذا المجال ونوع وكم المعاناة التي مروا بها للتوصل الى ما وصلوا إليه من مبـتكرات أو إضافات الى التراكمات العلمية، والمهم في هذا الشأن أن يكون المحتوى المتضمن في هذه الوسائل مناسبا لمستويات التلاميذ وأي أن يكـون قـد أعد من أجلهم، الى جانب أن تكون طريقة المعالجة أو الطـرق المسـتخدمة فـي توصيل المعارف مناسبة للتلاميذ من حيث المحـتوى والأسلوب بأن تكون مقنعة لهم ومؤثرة في وجدانهم بدرجة تجعل لهذه الجهود عائدا مباشرة على الجانب.

وتـرجع أهمـية هـذا الجانب إلى انه يمثل محركات السلوك الإنساني بمعـنى ان الفـرد فـر استجابة اليومية لمواقف لحياة وما يواجهه من مشكلات سواء شخصية أو اجتماعية يستند الى نوع المحركات المتوفرة لديـه أي التي تشكل في مجموعها البناء الوجداني له وثم فإن الفرد في اسـتجابته غالبا ما يكون مدفوعا بخلفية وجدانية تتصل بصورة مباشرة بخلفية معرفة ممتزجة بها ومتفاعلة معها وهذا الامتزاج والتفاعل يعبر عنه الفرد في الاستجابة التي تصدر عنه، ولذلك فإن ما يبذل من جهود فـي عملية التربية وإن كان من حيث الشكل يستهدف الإمداد بمعارف وحقـائق إلا ان الأساس في هذا الشأن هو أن يتم تمثل هذا كله وتأثيره

في النواحي الوجدانية وصولا الى ما ترتكز الى سلوكيات الإنسان، ومن ثم فإن النجاح في هذا الشأن يعتمد على التحديد الدقيق للصورة التي يرجى تحقيقها في البني الوجدانية فضلا عن وجود المعلم للتمكن من الكفايات اللازمة الى جانب الوسائل التعليمية الكافية كما ونوعا والتي يستطيع المتعلم ان يجد من بينها عدة بدائل تناسب ما يخططه من الخبرات التعليمية اليومية، ولعل هذا الأمر يدعون الى ملاحظة ان الخبرات التي يخططها المعلم والتي ينفذها مع تلاميذه ليست من نوعيات يخصص بعضها للجوانب المعرفية وبعضها الآخر للجوانب الوجدانية والممارية، ولكن الواقع هو ان الخبرة – أي خبرة– تحتوى على خليط من جوانب المتعلم المتعلقة بالنواحي الثلاث. وحينما يمر المتعلم بهذه الخبرات يمر بها بكليته وبخبراته السابقة وبمستوى ذكائه مفاهيمه السابقة واتجاهاته وقيمة ومهاراته التي أتيحت له فرص اكتسابها من قبل وبذلك لا يمكن القول ان جميع من يمرون بهذه الخبرات يتعلمون منها بدرجة واحدة. ولكن الشيء المؤكد هو ان كل فرد يتعلم منها بقدر ونوع معين، وبالتالي تعد كل خبرة بالنسبة لكل فرد إما غنية أو فقيرة أو على أي مستوى بين هذين المستوين والمسألة في هذا الشأن متعلقة بمدى غني وثراء كل خبرة ومدى توافر مصادر التعلم بها ومدى تكامل الطرق والوسائل التعليمية ومدى تمكن المعلم من الكفاءات اللازمة لأحداث نوع من التكامل والاتساق بين جميع مقومات الخبرة لكي تكون مرتبة بالفعل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يكفي أن تتوافر الوسائل التعليمية اللازمة ولكن يظل النجاح في هذا الشأن متوقفا على أسلوب استخدام

كـــل منها، فقد تتوافر الوسائل بالقدر الكافي والنوع المناسب، ومع ذلك يســـتخدمها المعلم في معظم الأحيان ولذلك فإن ما يجب تأكيده في هذا المجال هو أن المسألة تتوقف على المعلم ومدى اقتناعه بوظيفة الوسائل التعليمـــية وفعاليـــتها بالنسبة للخبرات التي يتيحها لتلاميذه، فضلا عن مقدرته على استخدامها على النحو الأمثل.

ثالثا : الوسائل التعليمية والأهداف النفسية الحركية :

وهذا الجانب ليس بمعزل عن الجانبين السابقين بمعنى ان الفرد حيـــنما يمارس مهارة معينة فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعها ومستواها ودرجة التمكن منها تعتمد على مدى الترابط في العلاقة بينها وبيـــن نواحـــي معرفية ووجدانية معينة فإذا كان على المتعلم ان يتقن مهـــارة مثل السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو قيادة السيارات فإن إتقانـــه لهذه المهارات يعتمد على مدى جودة المادة العلمية النظرية التي أتيحـــت له فرصة دراستها ونوع التدريب الذي أتيحت له ومدى إقباله أو مـــيله إلـــيها ومدى اقتناعه بها ومدى شعوره بالحاجة الى أتعلم هذه المهارة (نظر لارتباطها بميل أو عمل ... الخ) وفي جميع الأحوال نجد ان المهارة وان كانت له جوانب عضلية إلا ان لها جوانب أخرى عقلية أو معرفية ترتبط اشد الارتباط بنواحي أخرى وجدانية وفي هذا المجال يلاحـــظ ان اكتســـاب مـــثل تلك المهارات أو غيرها يعتمد على سلامة الطريقة المستخدمة في إكسابها للمتعلم ومدى ملاءمة الوسائل التعليمية المتاحة ومدى التكامل بين الطريق والوسيلة والمعلم الجيد في هذا الشأن هـــو الذي يستطيع ان يدرك بوضوح العلاقة بين هذا الجانب والجوانب الأخـــرى والقـــادر علـــى إدراك مكونـــات الخبرة المربية وكيف ان المهارات ليست سوى بعد هام من أبعاد الخبرات التي يتيحها لتلاميذه.

وكثـيرا مـا تشير الدلائل الى أن هناك معلمين يتصورون ان الخبرة تعني أن يعرف المتعلم شيئا حتى إذا كان الهدف هو تعلم مهارة ما والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو : هل من المعقول ان ننمي مهارة من خلال محاضرة معينة أو من خلال دراسة كتاب معين يعالج أبعاد هذه المهارة بمعنى هل نستطيع ان نعلم تلميذا مهارة السباحة عن طريق قراءة كتاب في السباحة؟ أم ان هذا الأمر يحتاج إلى تدريب وممارسة مستمرين؟ حقيقة إن هذا لأمر يحتاج الى دراسة نظرية ولكنه الـى جانب ذلك يحتاج الى الممارسة وجانب آخر عملي وفي الحالتين لابـد مـن طريقة تناسب كل منهما، كما أن هناك حاجة الى وسيلة أو وسـائل تعليمـية مناسـبة تتكامل مع الطرق المستخدمة في التدريس والتدريب على الجوانب النظرية والعملية والوسائل التعليمية اللازمة في هـذا الشأن متنوعة وخاصة إذا نظرنا الى كل مهارة بجانبيها النظري والعملي وإذا وضعنا في الاعتبار ما يرتبط بهما من نواح وجدانية ولعله مـن المفـيد فـي هذا الشأن ان نشير الى التجارب التي أجريت على محاولة إكساب مهارات السباحة لأطفال في سني حياتهم الأولى وكيف أن هـذه الـتجارب قامـت على أساس الفهم الكامل لطبيعة المتعلم من النواحـي الجسـمية والعضـلية والصحية والنفسية واستخدام الوسائل التعليمـية التي تتفق مع هذه الظروف والإمكانات ولعل هذا أيضا يتفق مـع فكـر بروز ومحاولة خبراء المناهج الدراسية نقل هذا الفكر الى مسـتوى الممارسة على كافة المستويات الدراسية وفي جميع الجوانب سواء كانت معرفية أو وجدانية أو نفسية حركية.

وعلى الرغم من إمكانية الإفادة من الوسائل التعليمية في تحقيق ما نرجوه من الأهداف إلا أن الملاحظ أنها لم تنجح في هذا الشأن بالقدر الكافي ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إننا نعرف في الغالب أهمية هذا الشيء ولكننا لا نسلك بمقتضى هذا الذي نعرفه ولذلك قلما تستخدم الوسائل التعليمية على النحو المتوقع والذي يتناسب مع قيمتها التربوية ومدى ما يمكن ان نحققه من فعالية في المواقف التعليمية، ولعلنا نستطيع القول ان هذا يرجع إلى عوامل كثيرة لعل من أهمها ما يلي :

١- أنها لإنزال على هامش العملية التعليمية وليست في صميمها فلا تزال غالبية المعلمين تعتبر الوسائل التعليمية شيئا تكميليا وأن ما يقوم به أي معلم من شرح و تفسير و قراءة وغير ذلك من الأنشطة اللفظية هو جوه العملية التعليمية وأن المتعلم لا يحتاج إلا الى هذا لانوع من الجهد بل ويذهب البعض أحيانا إلى ما هو أبعد من ذلك فيعتبرون استخدام الوسائل التعليمية في أثناء التدريس مضيعة للوقت ولذلك يمكن القول في هذا الشأن أن مسؤولية هذه الظاهرة تقع على عاتق المعلم وغيره من القيادات التربوية التي توجد بالمدرسة أو خارجها.

٢- ان الامتحانات بصورتها الراهنة لا تقيس في اغلب الأحوال إلا مستويات معرفية متواضعة ولذلك نجد ان التدريس يجري في هذا الاتجاه ولا يستخدم المعلم من الوسائل إلا ما يساعد على الحفظ والاستظهار ولكن الملاحظ أنه يعتمد الاعتماد الأغلب على ما يقوم به من إلقاء وتحفيظ وتسميع ومراجعة ولذلك ينادي البعض بتطوير الامتحانات حتى يجد المعلم نفسه مضطرا لتطوير طرق تدريسه

وهـــذه الأخـــيرة تعني استخدام الوسائل التعليمية لتطوير التدريس وجعله اكثر فاعلية ومعنى بالنسبة للتلاميذ ولعلنا نلاحظ أن ما يمكن ان تحققه الوسائل التعليمية من الأهداف كثيرة ولكن المشكلة هي أن الامـــتحانات لا تقيس كل هذه الأهداف ولذلك لا يجد المعلم الوسائل التعليمـــية إذ قلما يهتم البعض بوجو ها في الدرس أو عدم وجودها وقد يكتفي البعض بالإشارة إليها في كراسات تحضير الدروس فقط وهذا يشير إلى أن مسألة استخدامها أو عدم استخدامها أمر لا يزال مشـــكوكا في قيمته حتى من جانب هذا المستوى الإشرافي والقيادي فالموجـــه النفي غالبا ما يلتف الى عدة جوانب ليس من بينها مدى كفاءتـــه فـــي استخدام الوسائل التعليمية ومدى الارتباط بينها وبين طـــرق التدريس ومدى ملاءمتها لموضوع الدرس ومدى مناسبتها لمســـتويات تلاميذه وما إلى ذلك من الأمور وثيقة الصلة بالوسائل التعليمية من حيث قيمتها ومدى فعاليتها في الدرس.

٣- لا تـــزال العملـــية التعليمـــية المعتادة تعتمد على الكتاب المدرسي كمصـــدر وحـــيد للتعلم بينما الواقع هو ان المعلم والمتعلم يجب ان يرجع كل منهما الى مصادر عديدة ومتنوعة للحصول على المعرفة مـــنها والوســـائل التعليمية تعد أحد مصادر الأساسية التي لايمكن الاستفادة عنها في هذا الشأن أو حتى التقليل من أهميتها ولذلك فإن الاعـــتماد على الكتاب المدرسي والكتب الخارجية والملخصات كل هذا يؤدي الى قصور النظرة الى العملية التربوية بل ويجعل المتعلم ســـلبيا الى حد كبير في العملية التعليمية الأمر الذي ترفضه التربية التقدمية بكل شدة وحماس.

دور المعلم في إعداد
الوسائل التعليمية واستخدامها

لعله قد بين مما سبق أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التعليم المدرسي، وكذا أهمية استخدام المعلم لها فبالإضافة الى المؤسسات المتخصصة التي تقوم بإعداد الوسائل التعليمية لمختلف المواد التعليمية إلا أنه تظل الحاجة قائمة لكي يشارك المعلم في إعداد الوسائل الى جانب استخدامها والمقصود بالإعداد هنا هو أن يقوم بإتاحة الفرص للتلاميذ للمرور بخبرات خاصة بالتخطيط وتحديد الأهداف والتصميم والبناء والتنفيذ وهي كلها عمليات يقوم بها خبراء الوسائل على المستويين المركزي واللامركزي فمثل هذه الخبرات هي مواقف تعليمية شأنها في ذلك شأن أي موقف تعليمي آخر يقوم بالمعلم بتنظيمه وإدارته ولذلك يمكن القول إن اشتراك المتعلم في خبرات أعداد الوسائل التعليمية من شأنه أن يكسبه اتجاهات وميولا ومهارات هادفة وأساسية نحو الوسائل التعليمية كمصادر للتعليم وخاصة أن التربية الحديثة تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى تعليم الفرد كيف يعلم نفسه بنفسه وكيف يكون قادرا على إصدار قرار بشأن أي مصدر من مصادر المعرفة التي تتاح له فرص الاطلاع عليها ولذلك فإن هذه العملية أي إكساب الفرد قدرة على تعليم نفسه بنفسه يحتاج الى إكساب مهارات واتجاهات معينة نحو مثل تلك المصادر ولذلك فالحاجة ماسة إلى اكتسابها في مختلف مراحل التعليم النظامي حتى يكون قادرا على ممارستها ممارسة ذاتية حينما يصبح هو القائم على تعليم ذاته ولعلنا في هذا الشأن في حاجة الى

معالجة هذا الموضوع من ناجيتين أساسيتين هما إعداد الوسائل التعليمية ودور كل من المعلم والمتعلم في هذه العملية وأدوار المعلم في استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها وفيما يلي معالجة تفصيلة لهذين الجانبين :

أولا: أداور المعلم والمتعلم في أعداد الوسائل التعليمية :

فالوسائل التعليمية التي توفرها الأجهزة المركزية واللامركزية مهما تكن جيدة النوعية وكافية فلابد ن المعلم سيشعر بأن هناك حاجة إلى وسائل أخرى ترتبط بالبيئة ووسائل أخرى ترتبط بحاجات التلاميذ وما يثيرونه من مشكلات وفي هذه الحالة يصبح المعلم مسئولا عن أداور معينة أو إجراءات محددة حتى يستطيع أن يبدأ في عملية إعداد الوسائل التعليمية المطلوبة بالاشتراك مع تلاميذه ولذلك يمكن القول إن المعلم في هذا الشأن عليه ان يقوم بما يأتي :

١- إجراء دراسة تحليله متأنية للمنهج الذي يقوم بتنفيذه بحيث يستطيع أن يدرك بوضوح أوجه التعلم المختلفة التي برجي تعلمها وهذا يتطلب أن يكون المعلم متمكنا من مهارات أسلوب تحليل المحتوى، واختيار المعايير المناسبة لإجراء عملية التحليل على أساس وحدة معينة يختارها لكي تتم عملية التحليل في ضوء منها وهذه العملية التي يقوم بها المعلم يجب أن تتم قبل بداية العمل مع التلاميذ بفترة مناسبة إذ أنها تؤدي وظيفيتين أساسيتين هما تحديد أهداف كل درس من دروس المنهج، وتحديد نوع الوسائل التعليمية التي يعتقد أنها ستفيده في تدريس هذه الدروس وأنها لا يمكن أن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ واهتماماتهم ومشكلاتهم.

٢- وكما يحتاج المعلم في تخطيطه لدروسه الى تحديد أهداف كل منها فهو يحتاج إلى تحديد الأهداف التي من أجلها يرمي إلى أعداد وسيلة معينة بمعنى أن المعلم يجب أن يدرك ان إعداد وسيلة تعليمية معينة ليس جهدا شكليا أو جهدا ضائعا ولكنه يجب أن يكون جهدا مقصورا وموجها لتحقيق أهداف معينة ولذلك عليه أن يتساءل منذ البداية عن :

لماذا هذه الوسيلة؟ وهل ستكون هي الأفضل ؟ أم ان هناك وسائل أخرى ربما تكون اكثر فاعلية؟ وعليه أن يتساءل مثل هذه التساؤلات لكي يصل الى قرار بشأن قيمتها مدى فعاليتها المتوقعة فيما يقوم به من جهد تعليمي ومن المفيد في هذا المجال ان نذكر ان المعلم الكفء هو الذي يستطيع تحديد الوسائل في ضوء عملية تحليل المحتوى التي سبقت الإشارة إليها على ان يستتبعها مساعدة التلاميذ وحفزهم على المشاركة في عملية تحديد أهداف كل وسيلة من الوسائل التي يخططون لإعدادها واستخدامها في أثناء التدريس، إذ أنه من المعروف ان التلاميذ إذا ما اشتركوا في تحديد وصياغة الأهداف فغالبا ما سيكونون أكثر تحمسا وإقبالا على المشاركة في كافة مراحل العمل أكثر مما لو فرض العمل عليهم من خلال أوامر وتعليمات دون رغبة أو اقتناع من جانبهم.

٣- ويرتبط بهذه العملية أن يكون المعلم على دراية كاملة بخصائص تلاميذه وخبراتهم السابقة ومستوياتهم المعرفية حتى يضمن منذ البداية ان الجهد الذي سيبذله مع تلاميذه في عملية الإعداد ليس جهدا ضائعا ف شك أن الإدراك الكامل لهذه الجوانب سيجعل المعلم واعيا بالوظيفة الحقيقة التي يمكن ان تشارك الوسيلة في تحقيقها،

فقد يفاجأ المعلم بأن ما تم إعداده من الوسائل ليس مناسبا لمستويات تلاميذهم وقدرتهم الأمر الذي يعني عدم الاستفادة منها وبالتالي يكون الجهد المبذول ضائعا ومن الأهمية بمكان ان نشير إلى أهمية عملية تحليل المحتوى وكذلك عملية رصد الخبرات السابقة والقدرات والمستويات المعرفية لدى تلاميذ إذ بدونها تصبح عملية إعداد الوسائل التعليمية مجرد شكل ليست له قيمة حقيقية ويصبح جهد المعلم عديم القيمة في أغلب الأحوال.

٤- يجب أن يدرك المعلم أن الوسائل التعليمية التي يقوم بأعدادها مع تلاميذه ليست هدفا حد ذاته وأنها وسيلة لتحقيق أهداف معينة و لذلك تؤكد على أهمية ربط الوسائل التعليمية بالمنهج ربطا متكاملا مع الأهداف والمحتوى وطرق وأساليب التدريس حتى يمكن تحقيق المهج ولعلنا نلاحظ ان كثيرا من المعلمين يكلفون التلاميذ بإعداد وسائل تعليمية معينة بل لقد تطور الأمر الى ما هو أبعد من ذلك بحيث أصبح هناك متخصصون يقومون بإعداد وسائل للتلاميذ يذهبون بها الى مدارسهم ليسلموها الى المعلمين وعندئذ يسعد التلميذ والمعلم بأن هناك من قام بهذا العمل نيابة عن الجانبين وهنا تصبح الوسيلة غاية في حد ذاتها الامر الذي يستحيل قبوله من وجهة نظر التربية التقدمية ولذلك نقول إنه ينبغي على المعلم عند إعداد الوسائل تحديد أجزاء المنهج التي تحتاج الى وسائل اتصال تعليمية لتدعيم التعليم اللفظي وعلاج عيوبه ويجب أن تحدد الوسائل التي توضع في الكتاب الموجود في أيدى التلاميذ كالصور والخرائط وتحديد غيرها من الوسائل كالأفلام بأنواعها وغيرها من

التسجيلات الصوتية وهنا يصبح دور المعلم معرفة محتوى الكتاب المدرسي حتى لا تأتي الوسيلة تكرارا لما جاء في الكتاب المدرسي سواء في المحتوى أو في طريق العرض.

ويتطلب إعداد الوسيلة المتكاملة مع المنهج ان تتم عملية إنتاج الوسيلة تحت إشراف المعلم وخبراء المادة وخبراء المناهج وخبراء الوسائل التعليمية في فريق عمل متكامل لإعداد الوسائل المطلوبة.

٥- يجب أن يدرك المعلم أن عملية إعداد الوسائل التعليمية أو بنائها تتطلب في البداية عميلة التصميم ولا يمكن أن تبدأ عملية البناء من فراغ ودون تصور قبلي لما سيتم إعداده وهذه العملية (اي التصميم) تعني أن المعلم يضع بالإشتراك مع تلاميذه تصورا قبليا لما يمكن ان يتم في نهاية العمل أي عند الانتهاء من إعداد وبناء الوسيلة التعليمية في صورتها النهائية ومن خلال ذلك يستطيع المعلم تدريب تلاميذه على إصدار القرارات وتحديد الاهداف وإدراك العلاقات والمناقشات واحترام آراء الآخرين وغير ذلك من المهارات الهامة والمرتبطة باتجاهات في غاية الأهمية تسعى عملية التربية إلى تأكيدها لدى التلاميذ.

٦- ضرورة رصد الوسائل التعليمية الموجودة بالفعل فالإدارة العامة للوسائل التعليمية تنتج وسائل عديدة يوزع بعضها على مديريات التربية والتعليم ويوزع بعضها الاخر على جميع المدارس وهناك مخازن للوسائل تحتوى على وسائل عديدة ربما يصعب الحصول عليها الآن بسهولة ولذلك تؤكد أنه على المعلم ان يجري عملية

حصر شاملة لكل ما تحتوية المدرسة ومخازنها وكذلك مراكز الوسائل بمديريات التربية والتعليم وذلك قبل البدء في تصميم واعداد وسائل أخرى حتى لا يحدث تكرار أو ازدواج.

٧- التعرف على الإمكانات المتاحة، فكل وسيلة يتطلب التخطيط لها واعدادها إمكانات مادية وخبرات متنوعة ولذلك لابد من معرفة مدى توافر هذه الإمكانات هذا فضلا عن أن المعلم يجب أن يحدد الفريق الذي سيعمل من أجل إعداد كل وسيلة وقد يضم هذا الفريق عددا من المعلمين من ذوي الخبرات المتكاملة والشئ المؤكد في هذا الشأن هو أن أي فريق خاص بإعداد وسيلة تعليمية ما يجب أن يكون التلاميذ هم الطرف الأساسي فيه فهذه المواقف هي مواقف تعليمية لا يجب أن تفوت على التلاميذ فرص المرور بها والتعلم منها.

٨- يجب ألا يتصور المعلم أن كل شئ وكل عمل أو إجراء أو أية دراسة سابقة على إعداد الوسيلة أو في اثناء الإعداد هو من صميم مسئولية منفردا ولكن الواقع هو أنه عضو في فريق كبير يشتمل على معلمين اخرين وربما احد خبراء المناهج وأحد الموجهين أو غيرهم الى جانب مجموعات من التلاميذ وبذلك فلابد ان يكون هناك ما يمكن أن نسمية بتوزيع الأدوار بحيث يدرك كل فرد مسئولياته وأدواره وعلاقتها بمسئوليات وأدوار الآخرين الذين يشتركون معه في العمل.

٩- يجب أن يدرك المعلم أن ما يقوم به التلاميذ من الأعمال في هذا الشأن ليس المقصود من ورائه الإنتاج كغاية فيحد ذاته ولكن

المقصود هو أن يتعلم كل فرد كيفية العمل والمشاركة مع فريق في كل مراحلة وكيفية التعبير عن النفس وكيفية احترام جهود الآخرين وكيفية التعاون وما الى ذلك الأهمية وقد يصعب على المعلم تكوينها من خلال النشاط التعليمي الذي يبذل في إطار التربية التقليدية والمهم في هذا الشأن أن يعلم المعلم والمتعلم أن الناحية الجمالية ينبغي ألا تغلب على الناحية العملية وأن الإنتاج ينبغي ألا يأتي في المقدمة على حساب ما يتعلمه التلاميذ من معارف ومفاهيم وما يكتسبونه من قيم و عادات ومهارات وبناء على ماسبق تصبح مسألة الإتيان بوسائل تعليمية جاهزة أمرا هاما ولكن ما يفوقه من حيث الأهمية هو أن يشترك المعلم مع تلاميذه في إعداد الوسائل اللازمة لعملية التدريس أو لتنفيذ منهج ما إلا أن هذا الامر الأخير لا ينطبق على جميع أنواع الوسائل فهناك وسائل تحتاج الى خبرات فنية راقية مثل إنتاج الأفلام المتحركة أو الافلام التسجيلة أو اللوحات الشفافة التراكمية أو النماذج وغيرها كثير ولكن في نفس الوقت هناك وسائل تعليمية كثيرة يمكن القيام بتصميمها وبنائها، ولعلنا نستطيع القول إن الدعوة الى استغلال امكانات البيئة المحلية في إعداد وسائل تعليمية هي دعوة تنطوي في جوهرها على توجيه الاهتمام الى ضرورة مشاركة المتعلم في هذه العملية وهناك الكثير من البحوث والتجارب التي تتضمن إعداد وسائل تعليمية من خامات بسيطة من مخلفات عديدة توجد في البيئات المحلية بكثرة والمهم في هذا الشأن بل وخلاصة هذا كله هو أن تصميم وبناء وإعداد وسائل تعليمية عمل من أهم الأعمال المشتركة بين المعلم والمتعلم لا يقل

في اهميته عن عمليتي استخدام وصيانة الوسائل التعليمية ولعلنا نستطيع في هذا المجال ان يشير إلى بعض المبادئ الهامة التي يمكن للمعلم الاسترشاد بها في تصميم واعداد الوسائل التعليمية وهي :-

١- ضروري تصميم الوسيلة قبل إنتاجها لكي نوفر الكثير من الجهد والوقت والمال.

٢- تبدأ عملية التصميم عادة من جانب المعلم، ويستحسن أن يستفيد المعلم من تلاميذه المهرة.

٣- في تصميم الوسائل وإنتاجها يفضل الاستعانة بآراء من يهمهم الأمر لأن إجماع العقول افضل من تفكير عقل واحد ويفضل ايضا الاستعانة بالمراجع المختلفة في هذا المجال.

٤- يجب أن يتناسب تصميم الوسيلة وإنتاجها في الوقت الذي يبذل عادة في إنتاجها وفي هذا المجال ينبغي استخدام اقل الخامات جهدا واكثرها نفعا عدم التركيز على الناحية الفنية الجمالية وحدها.

٥- يفضل أن تكون الوسيلة مما هو متوافر من الخامات المحلية – مع عدم الاخلال بالدقة العلمية.

٦- يجب أن تكون الوسيلة متينة الصنع، حتى يمكن تداولها بأمان ولتبقي اكبر مدة ممكنة تحقيقا للناحية الاقتصادية.

٧- عند تصميم وسيلة وإنتاجها يمكن إدخال تعديلات نتيجة خبرات المعلم عند استخدامها ثم إنتاجها بشكل افضل.

ويحتاج المعلم عادة إلى بعض الخامات والاجهزة في هذا المجال وهي :

أولا : الخامات :

١- الورق : وله أنواع كثيرة منها الكرتون بأنواعه والورق الشفاف والورق السلوفان والمربعات وغيرها من الأنواع التي تختار من بينها ما يتناسب مع الوسيلة المراد إنتاجها.

٢- الألوان : مثل الألوان المائية وتمتاز بشفافيتها وألوان الجواش وهي غير شفافة وتوجد إما في أنابيب معدنية أو قد تكون عبارة عن مسحوق معبأ داخل عبوات خاصة.

٣- الحبر الشيني : يعرف الحبر الذي يستخدم في أغراض إنتاج الوسائل بالحبر الشيني ومن خواصه أنه سريع الجفاف لذلك يجب ألا تترك الزجاجة مفتوحة بعد الاستعمال وله ألوان عديدة منها الأبيض والأسود والاصفر وغيرها.

٤- الجبس: وهو عبارة عن كبريتات الكالسيوم التي توجد في الطبيعة على شكل بلورات تعرف بالجص ويمكن الاستفادة من تلك المادة في اغراض النحت وصب القوالب وعمل التماثيل والنماذج.

٥- الشمع : وهو على أنواع كثيرة منه شمع النحل وشمع اليابان وشمع الحشرة الصينية وغير ها من الانواع التي تختلف من حيث الصلابة والليونة ودرجة الانصهار وللشمع خاصة ملائمة للكثير من الأغراض كصب القوالب وعمل النماذج وغيرها من الاغراض في الفنون الجميلة.

٦- الغراء : يستخدم الغراء كمادة لاصقة في أغراض وأشغال اثبات الوسائل من الخشب وهو يوجد على هيئة قطع مسطحة أو على

هيئة حبيبات صغيرة أو مسحوق كما توجد انواع منه محفوظة في أنابيب معدنية صغيرة تمتاز بإمكانية استخدامها المباشر والى جانب الخامـات السابقة يجب أن تتوافر في ورشة إنتاج الوسائل خامات أخرى مثل :

قطع وألواح من الخشب الأبلكاج وشرائح من الزجاج ذات مقاسات مختلفة وورق صنفرة وجوخ كستور وبري، وأسلاك صناديق وغيرها من الخامات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية.

ثانيا : الأدوات :

١- مجموعة الأدوات الهندسية : وتشمل الفرجار، المنقلة، والمثلث والمساطر المختلفة والأقلام الرصاص والأقلام الملونة وغيرها من الأدوات الهندسية والكتابية وينبغي أن تتوافر مثل هذه الأدوات في مقاسات مختلفة.

٢- مجموعة أدوات النجارة: مثل المنشار، والشاكوش، والسكينة للقطعة والفارة والمبرد والمقصات وغيرها.

٣- مجموعة الأدوات الكهربائية : مثل مكوه اللحام ومفاتيح كهربائية وأسلاك ومقاومات وغيرها.

ثانيا : أدوار المعلم والمتعلم في استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية وضرورة توافرها في المدرسة بحيث يستطيع المعلم انتقاء ما يناسب دروسه منها، إلا أن

امـــتلاكها لا يعني توافر الضمانات الكافية للإفادة من إمكاناتها، ومثال ذلـــك لو أن المدرسة يوجد بها أفلام وشرائح وأجهزة وعينات ونماذج ورسوم ومصورات وملصقات وخرائط وأطالس وكرات أرضية وغير ذلـــك مـــن الوسائل اللازمة للتدريس، فهذا لا يعني ان المعلم يستطيع اســتخدام هـــذا كله عل النحو الأمثل إذ أن ذلك يرتبط كما سبق القول بكفـــاءات معيـــنة، كمـــا أن المعلم يجب ان تتوافر لديهَ كفاءات خاصة بعملية التدريس، وكفاءات خاصة بالتعامل مع الآخرين .

وكفـــاءات خاصة بتصميم واعداد وسائل تعليمية فهو في حاجة أيضـــا الـــى كفاءات خاصة بكل وسيلة تعليمية ومثل ذلك أن المعلم في استخدامه لأية وسيلة يجب أن يكون قادرا على اختيار الوسيلة المناسبة لكـــل درس وهذه إحدى الكفاءات العامة وإلى جانب ذلك لابد أن يمتلك كفـــاءات خاصـــة بكل وسيلة فإذا كان يستخدم فيلما متحركا على سبيل المـــثال سنجد انه في حاجة الى التمكن من كفاءات مثل تحديد مستوى المادة التي يحتويها الفيلم، وتحديد مدى ملاءمة الفيلم لمستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة وتعرف العلاقة بين مادة الفيلم ومادة الكتاب المدرسي وغـــير ذلـــك مـــن الكفـــاءات التي قد لا يحتاجها المعلم في تعامله أو استخدامه لوسائل تعليمية أخرى على أن ما يعنينا في هذا المجال هو أن نبيـــن الكفـــاءات العامة الواجب توافرها لدى المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية وصيانتها وهذه الكفاءات هي :

١- الإلمام بالمادة التي يدرسها لتلاميذه وبالكتاب المدرسي، بحيث يقوم بفحـــص الاثنيـــن لتعرف محتوياتهما حتى يصبح قادرا على اتخاذ قرار بشأن استخدام الوسيلة وأن يصبح قادراً على أن يقف على كل

أبعادها من حيث مدى مناسبتها لمستويات تلاميذه ومدى تكاملها مع محتوى الكتاب المدرسي الذي يوجد مع التلاميذ ومدى أهمية استخدامها في تنفيذ المنهج الذي يقوم على تنفيذه ولعل هذه الكفاءة بكل مشتملاتها تعني أن المعلم ليس معلم مادة توجد بالكتاب المدرسي فقط ولكنه معلم بمعنى الكلمة فهو موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم ومن ثم فهو في حاجة الي إدراك العلاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها ومحتوى الوسيلة التعليمية التي يود استخدامها في هذا الشأن.

٢- الفهم الكامل لدور الوسائل التعليمية في العملية التربوية بحيث يعرف أنواعها وخصائصها وإمكاناتها ومصادر الحصول عليها وكيفية إنتاج بعضها، ولا يقصد بذلك مجرد الفهم ولكن المقصود هو أن يكون المعلم واعيا بأهميتها ووظيفتها ومتحمسا لاستخدامها بمعنى أن يوجد لديه الاتجاه الموجب نحوها ونحو استخدامها بأسلوب فعال في أثناء التدريس.

٣- إدراك العلاقة بين الوسيلة المختارة من ناحية وبين الهدف من الدروس ومحتواه من ناحية أخرى، فالوسيلة التعليمية كما سبق القول هي عنصر من عناصر المنهج الدراسي ومن ثم فهي من أهم مقومات نجاح المعلم في التدريس، وتجدر الإشارة هنا إلى انه إذا كانت طريقة الدرس المستخدمة في درس معين تختلف في درس آخر فهذا المنطلق ينطبق على الوسائل التعليمية إذ أن لكلّ درس ما يناسبه من الوسائل ومعيار الاختيار هنا هو الأهداف التي يرجى تحقيقها، وبالتالي تصبح الوسيلة والطريقة وما يقوم به التلاميذ من أنشطة مجرد وسائل يتم توفيرها واستخدامها لتحقيق أ هداف معينة.

٤- تجريب الوسيلة التعليمية قبل استخدامها مع التلاميذ إذ أن عنوان الوسيلة كما يشار إليه في الفهارس المتخصصة لا يشير على نحو دقيق للمحتوى الفعلي لها ولذلك فلا بد من أن يطلع المعلم على الوسيلة اطلاعا مخططا بحيث يستطيع إدراك كل أبعادها وبالتالي يكون أقدر على الإفادة من كل إمكاناته وهنا لا يجوز أن تكون أول مشاهدته لها في نفس وقت مشاهدة التلاميذ لها بل لابد أن تسبقها إذ أنه كثيرا ما يؤدي مثل هذا الموقف الى ارتباك المعلم نتيجة لما يظهر من أخطاء في التوقعات.

٥- ربط المشاهدة بالتساؤلات، أو أن يكون استخدام الوسائل مرتبطا بأسئلة يجيب عنها التلاميذ، ولا يجدون إجابات عنها إلا من خلال دراستهم لها، وهذا يعني إثارة المشكلات أو التساؤلات وتوجيه أنظار التلاميذ إلى أن إجاباتها توجد في الوسيلة ذاتها، و هذا يساعد التلاميذ على تركيز الانتباه والاهتمام المناسب في أثناء العروض أو استخدام أية وسيلة تعليمية هذا فضلا عن أنه يزيد من مستوى الدافعية لدى التلاميذ وهو أمر يساعد على المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.

٦- تهيئة الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام الوسيلة التعليمية وهذه الكفاءة لوحظ أنها قلما تلقي الاهتمام الواجب من جانب المعلمين وربما رجع هذا في جانب كبير منه إلى عدم توافر الإمكانات داخل المدرسة، ولكن ما يمكن تأكيده هو أن هذا الجانب لا يلقي الرعاية الكافية من جانب المعلم، الأمر الذي يجعل الفائدة المحققة من استخدام الوسائل قليلة.

٧- الاستفادة من خبرات الآخرين فكثيرا ما تظهر محاولات مبتكرة من جانب بعض المعلمين في مجال استخدام الوسائل التعليمية، مما يعني أن هذا المحاولات يجب أن تكون موضع تجريب من جانب المعلم فلا بأس من التخريب والتطوير بما يتناسب مع ظروف تلاميذه وإمكانات مدرسته.

٨- الابتكار والتجديد ولا يكفي في هذا الشأن أن ينتظر المعلم ما يبتكره الآخرون ولكن يجب أن يكون قادرا على الابتكار وتجريب كل ما يصل إليه من مبتكرات ولا يخشى الوقوع في أخطاء وهنا تظهر مسئولية القيادات التربوية وخاصة الموجه الفني الذي يجب أن يكون دوره في هذا الشأن هو التشجيع والتوجيه وتصحيح الأخطاء مما - يساعد على التطوير الفعلي.

٩- استخدام الوسائل التعليمية فيما يجري من مناقشات بغرض التفسير أو الاستنتاج وإلى جانب ذلك يجب أن يستخدمها المعلم في عملية التقويم، فلا يكفي أن يقتصر في عملية التقويم على ما يعقد من امتحانات فترية أو امتحانات نهائية، بل يمكن أن تستخدم الوسائل أيضا في توجيه أسئلة الى التلاميذ ويطلب إليهم الإجابة عنها تحريريا أو شفهيا.

١٠- فهرسة الوسائل التعليمية المتاحة في المدرسة، وقد تكون هذه الوسائل من إعداد الإدارات والأقسام المتخصصة في هذا المجال، كما قد تكون من إعداد معلمين زملاء وتلاميذ في سنوات سابقة ومهما يكن نوع الوسائل ومصدرها فإن المعلم يجب أن يقوم بتصنيفها عل أساس يراه مناسبا بحيث يسهل عليه وعلى زملائه

الرجوع إليها واستخدامها في التدريس، ويفضل في هذا الشأن أن يصاحب الفهارس بطاقات صغيرة يشار فيها إلي نوع الوسيلة والمجال الدراسي الذي تخدمه ومواصفاتها الأساسية ومحتوياتها الرئيسية وغير ذلك من المعلومات التي يمكن أن تدل على نوع الوسيلة وإمكاناتها.

١١- تقويم الوسيلة فلا يكفي ان يستخدم المعلم الوسيلة ولكن يجب أن يرتبط بذلك تعرف نواحي القوة والضعف فيها، ولا يتوقف ذلك على قرار يصدره المعلم في هذا الصدد فقط، ولك يجب أن يكون للمتعلم دور في هذا الشأن كما ينبغي ألا تؤجل هذه العملية إلى نهاية العام الدراسي بل يجب أن تكون مستمرة باستمرار العملية التعليمية حتى يمكن تطويرها وكذا تطوير استخدامها، وهذه النقطة الأخيرة والمتعلقة بتطوير استخدام الوسيلة هي التي يجب أن يعني بها المعلم عناية خاصة إذ أن العيب قد لا يكون في الوسيلة ذاتها وإنما في كيفية استخدام المعلم لها في أثناء التدريس ومن هنا تصبح عملية التغذية الراجعة سلية أساسية يسأل عنها المعلم.

١٢- متابعة أنواع النشاط التي يمارسها التلاميذ بعد استخدام الوسيلة، بحيث يتضمن ذلك متابعة التلاميذ لتعرف مدى الفائدة المحققة من استخدام الوسيلة فالمفترض ان استخدام أية وسيلة تعليمية في أي درس من الدروس يؤدي إلى إثارة الاهتمامات والميول لدى التلاميذ، وبالتالي يصبح من المتوقع أن يتجه التلاميذ الى أنشطة أخرى جديدة مثل قراءة قصص أو إعداد برامج لإذاعة المدرسة، أو التخطيط المعرفي أو إعداد نموذج أو خريطة أو غير ذلك وفي

هذه الحالة يصبح المعلم في حاجة إلى بطاقة يستطيع من خلالها أن يقوم مستويات تقدم تلاميذه في مختلف أنواع الأداء المرتبط باستخدام الوسائل التعليمية.

١٣- صيانة الوسائل أمر في غاية الأهمية ليس فقط للمحافظة عليها لاستخدامها لفترة طويلة تتناسب مع ما بذل من تكلفة في إنتاجها ولكن أيضا لكي يتعلم التلاميذ كيفية المحافظة على مثل هذه الأشياء ومن المعروف أن هناك طرقا لصيانة كل نوع من أنواع الوسائل التعليمية وبالرغم من اختلاف هذه الطرق إلا أن ما نود تأكيده هو أن هذه العملية ليست مسئولية المعلم نفسه وحده ولكنها مسئولية التلميذ أيضا فكما أن للتلميذ دوره في تصميم وبناء الوسائل واستخدامها فله أيضا دوره في عملية الصيانة لما يمكن ان تشارك هذه العملية في تكوينه من اتجاهات موجه نحو النظافة والمحافظة على الملكية العامة وغير ذلك من الاتجاهات المرغوب فيها واستقراء من هذا كله ربما يمكن القول أن المعلم في استخدام للوسائل التعليمية يجب أن يراعي الاعتبارات الآتية :

أ- يجب على المعلم الحصول على الوسيلة قبل عرضها واستخدامها بفترة زمنية كافية.

ب- ينبغي على المعلم بعد حصوله على الوسيلة أن يقوم بتجربتها قبل استخدامها وذلك لاختبار مدى صلاحيتها للغرض الذي ستستخدم من أجله والمدة الزمنية اللازمة للاستخدام ودراسة محتواها.

ج- يجب على المعلم ان يراعي تحديد النقاط التي تحتاج إلى عناية خاصة في محتوى الوسيلة عند تقديمها لتلاميذه.

د- ينبغي على المعلم أن يقوم بإعداد المكان اللازم لاستخدام عرض الوسيلة قبل عرضها وهذا يتطلب أن تكون الوسيلة فى مكان يراه كل التلاميذ بوضوح وأن تكون الإضاءة والتهوية كافتين فى هذا المكان حتى يتوافر للتلاميذ عنصر الراحة أثناء تفاعلهم مع محتوى الوسيلة.

وبعد أن يهيئ المعلم تلاميذه لاستخدام الوسيلة فإن مرحلة الاستخدام تتطلب ما يأتى:

١- ينبغي على المعلم أن يقوم بالتقديم للوسيلة قبل عرضها وهذا يتطلب قيامة بشرح الرموز التى قد يشعر بصعوبة فهمها على التلاميذ أو إعداد تلاميذه للتفاعل معها.

٢- يجب أن يتأكد المعلم من وضوح الوسيلة لكل الدارسين أثناء عرضها وأن يهتم بعملية إعادة عرض جزء منها مرة أخرى إذا ما شعر بأن التلاميذ لم يفهموه. وهذا يساعد المعلم على تغيير الطريقة أو السرعة التى تعرض بها الوسيلة أو شرح رموز أو نقاط قد تكون غامضة.

٣- عند الاستخدام ينبغ على المعلم أن يتأكد من متابعة التلاميذ لعرض الوسيلة وأن يقوم بتشجيع التلاميذ على المناقشة أثناء عرض الوسيلة وأن يهتم المعلم بتقويم تلاميذه وتقويم الوسيلة ليعرف مدى استجابتهم لها وقدرة الوسيلة على نقل الأفكار والاتجاهات والمهارات في محتواها.

٤- ينبغ على المعلم أن يقوم بتشجيع التلاميذ على ممارسة أوجه من النشاط الذي يتعلق بالمادة المعروضة في الوسيلة وتوفير الإمكانيات الضرورية لذلك والتي من شأنها أن تساعد على هذا النشاط.

مزايا الوسائل التعليمية

للوسائل التعليمية مزايا كبيرة سبق أن قدمنا بعضها وفيما يلي تفصيلات أكثر حول بعض تلك المزايا وهى:

أولاً: خلق الاهتمام والإثارة والانتباه:

حاول أن تجرى تجربة بسيطة تبين منها حقيقة هذا الأمر ، فلو أتيت بطفل في الصف الثالث الابتدائي مثلا وحاولت أن تتحدث إليه عن الدجاجة من حيث الشكل وغذائها وطرق العناية بها ، فإن ذلك قد يثير اهتمامه بدرجة ما ولكن إذا حاولت أن تجعل حديثك متكاملا مع صورة ملونه لدجاجة وحولها صغارها يلتقطون الحب ، أو أنك حاولت أن تذهب به إلى حديقة أو مكان يربى فيه الدجاج فإن ذلك سيكون أكثر إثارة لاهتمامه وانتباهه ، وحتى نحن الكبار كثيرا ما ينجح أحد الأفلام الجيدة في خلق الاهتمام لدينا وإثارة انتباهنا ، وفى نفس الوقت لا ينجح الفيلم السيئ في ذلك.

ثانيا : فهم ما يصعب شرحه أو تصوره:

لو حاولت أن تشرح لطفل بعض المعاني المجردة مثل الديمقراطية أو الأخلاق أو الأمانة أو غير ذلك فإنه سيكون من الصعب عليه إدراك معناه وأبعاده ويرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين مجموعة من الحقائق ، أي إجراء عملية التجريد ، وهى عملية يصعب على الطفل القيام بها ، ولذا فإن الوسائل التعليمية يمكن أن تترجم مثل هذه الأمور المجردة في مواقف عملية يشعر فيها المتعلم بما تعنيه وما ترمى إليه وما ينطوي تحتها من حقائق.

ثالثا: سرعة نقل المعلومات وتوفير الوقت

تستطيع الوسائل التعليمية أن تنقل المعلومات بسرعة ولعلك تلاحظ ذلك مـــن نشرات الأخبار مثلا ، فعندما تقع حادثة أو ثورة انقلاب أو زلزال في أي مكان في العالم سرعان ما تنقله وكالات الأنباء عن طريق العديد من وسائل الاتصال ، الأمر الذي لم يكن سهلا منذ عدد من السنوات ، بـل إنــــه أصبح في استطاعة بعض الوسائل الآن أن تنقل الأحداث في نفس وقت وقوعها ، ولعلك تذكر يوم أن نقل التلفزيون العربي إلينا وفى منازلـــنا موقفا تاريخيا لا ينسى وهو يوم "تغيير مجرى نهر النيل" وهذا مجرد مثال ، وإذا حاولت أن ترجع بذكراك إلى الوراء ستجد العديد من الأمثلة ، بل إذا حولت أن تسمع الآن إلى نشرة أخبار ستجد الكثير مما يؤكـــد ذلك. ولا يقتصر دور الوسائل التعليمية على ذلك ، فهي تستطيع كذلـــك أن توفـــر لنا الوقت بما يمكن أن تعرضه على المتعلم في وقت قصـــير في حين أنه يستغرق وقتا طويلا إذا ما عرض بطريق الرموز اللفظية.

رابعا: تصدق الانطباعات مع بقاء الأثر:

إن الوسيلة التى يتم اختيارها على أسس سليمة واستخدامها على نحـــو طيب يمكن أن تجعل المتعلم يخرج بانطباعات صادقه لها معنى واضـــح لديه قد يصعب عليه التوصل إليه عن طريق الرموز ، ولعلك تستطيع أن تتأكد من ذلك عن طريق المقارنة بين انطباعات عن فيلمين أحدهمـــا جـــيد والآخـــر سئ أو بين برنامجين تلفزيونيين أحدهما جيد والآخـــر ردئ إن مثل هذه المقارنة ستجعلك قادرا على معرفة الفروق بين الاثنين في ضوء المقارنة بين الانطباعات المختلفة.

ولا شك أننا جميعا نذكر أشياء ومواقف وأحداثاً لا تزال في ذاكرتنا بل وربما أثر في آرائنا ووجهات نظرنا تجاه كثير من الأشياء ، والوسائل التعليمية هي التى تملك هذا التأثير ، بمعنى أننا كثيرا ما نتعلم أمورا من عروض مسرحية مثلا لا تزال آثارها في نفوسنا ، وهذا يتوقف أيضا على درجة جودة الوسيلة من حيث الاختيار والاستخدام والفعالية.

ومع ما للوسائل التعليمية من أهمية بالغة إلا أنها لا تخرج عن كونها أدوات في يد المعلم يستعملها عندما يشعر بالحاجة إليها وفى ضوء ما يحدده من الأهداف للمواقف التعليمية ، ومعنى ذلك أننا لا يمكن أن نقبل الفكرة القائلة بأنه يمكن الاستغناء بالوسائل التعليمية عن المعلم ، فهي ليست إلا أداة أو عنصراً ضمن عناصر أخرى تشترك معها لتوفر موقفا تعليميا جيدا يمكن أن يتعلم منه التلميذ تعلما مثمرا ، وهذا يعنى أن استخدام الوسائل التعليمية لا يقصد به سد فراغ في الوقت ، بمعنى أن المعلم لا يستخدمها لتغطية الجانب الشكلي ولكنه يستخدمها لأن لها وظيفة ودوراً تؤديه في الموقف التعليمي ، ومن ثم لعلك تستطيع أن تدرك أن الوسيلة أداة لتحقيق هدف وليست هدفا في حد ذاته ، كما أن تحقيق الفائدة من استخدام الوسيلة يتوقف على استخدام المعلم لها بمهارة وعناية ، إذ أن ذلك يمكن أن يغنى الموقف التعليمي ويزيد ثراء ويؤثر في نوعية التعلم (منتج التعلم) كما أن إساءة استعمال الوسيلة يمكن أن يؤدى إلى نتائج لا تتفق مع ما حدد من أهداف للموقف التعليمي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن استخدام المعلم للوسيلة بنجاح يتوقف إلى حد كبير على استخدامه لها في الوقت والمكان المناسبين ،

اي أن المعلـم يجب أن يسأل نفسه ، متى أستخدم الوسيلة؟ أي في أي وقـت من الدرس استخدامها؟ وما الطريقة التى استخدامها بها؟ وعندما اسـتخدامها كيف أربط بين محتواها وموضوع الدرس؟ وفى أي مكان أضعها؟ ومن أين أبدأ؟ وهكذا.

خامساً: تعليم أعداد متزايدة من التلاميذ في فصول مزدحمة

يلاحـظ فـي الوقت الحاضر ازدياد أعداد التلاميذ في المدارس والفصـول سـنه بعـد أخـرى ووجود قصور يتضح في عدم ملاحقة المدرسة لهذه الزيادة ، ووسائل التعليم تلعب دورا في حل مشكلة تعليم هـذه الأعداد المتزايدة من التلاميذ والتي نتجت عن ارتفاع معدل النمو السـكاني ، فالـتلفزيون والإذاعـة تساهم في تعليم التلاميذ في الفصل وخارجة عن طريق قيام مدرس كفء بإعداد دروس نموذجية وتسجيلها للـتلفزيون أو الإذاعـة وتوجـه إلى الدارسين في كل مكان في القرية والمديـنة ، وبذلـك نضمن تكافؤ الفرص للتلاميذ كما يساعد ذلك على التقريب الفكري والثقافي بين جميع التلاميذ.

سادسـاً: المسـاهمة في عـلاج مشـكلة الـزيادة الهائلـة في المعـرفة الإنسانية:

لقد أدى تزايد المعلومات والمعارف الإنسانية وما يرتبط بها من حقائق ومفاهـيم جديدة إلى حجم المناهج التعليمية وتضخمها ، وأصبح التلميذ الـيوم مطالـبا بتعلم كمية أكبر من المعلومات والحقائق والمفاهيم تزيد كثـيرا علـى مـا كان يتعلمه التلميذ في الماضي ، كما تضاعف حجم

المعلومات والحقائق والمفاهيم في الكتاب المدرسي ، وأدى هذا إلى ازدياد أعباء المعلم على اعتبار أنه المصدر الوحيد لخبرات التعلم بالنسبة للتلاميذ في الوقت الذي ينبغ أن ينظر للمعلم على أنه مرشد وموجه للتلاميذ. وأن وظيفته الرئيسية هي تنظيم الخبرات والمواقف التعليمية المتنوعة التى تحقق له النمو المرغوب فيه.

ويمكن عن طريق استخدام وسائل الاتصال التعليمية بأنواعها المتعددة سواء كان سمعية أو بصرية أو كليهما تدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التى يتضمنها مقرر معين وتعفى المدرس من الإلقاء وتحقق الكثير من أهداف المقرر الدراسي على نحو أكثر فعالية مما لو اعتمد المعلم في تدريسه على الطرق اللفظية القائمة على الإلقاء.

سابعاً: علاج مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين علميا وتربوياً

قد تضطر وزارة التربية والتعليم إلى الاستعانة ببعض المعلمين غير المؤهلين علميا وتربويا لمواجهة تزايد أعداد التلاميذ للقيام بعملية التدريس ، وتساهم وسائل التعليمية هنا في إعداد هؤلاء المعلمين تربويا عن طريق تقديم برامج تدريبية ونماذج جيدة للتدريس والتي يمكن أن يحتذى بها المعلم مما يؤدى إلى رفع كفاءته التربوية هذا بالإضافة إلى إعداد دروس تلفزيونية وإذاعية ودروس مسجلة على أفلام وأشرطة صوتية تعد بواسطة خبراء متخصصين أكفاء مما يمكن أن يسهم في علاج مشكلة التخلف العلمي للمعلم.

ثامناً: التغلب على مشكلة الفروق الفردية:

يضم الفصل الدراسي مجموعة كبيرة من التلاميذ يختلفون من حيث قدراتهم ومواهبهم وخبراتهم ، وكلما كثر عدد التلاميذ داخل الفصل زادت الفروق الفردية بينهم ، والمدرس عندما يقوم بشرح درسه للتلاميذ يعتقد في غالب الأحيان أن تلاميذه في مستوى واحد ويتناسى أن هناك فروقا فردية بينهم.

والوسائل التعليمية تساهم في حل هذه المشكلة على أساس أنها تقدم متغيرات متعددة ومتفاوتة وتعرضها بأساليب وطرق مختلفة مما يؤدى الى استثارة التلاميذ من ذوى القدرات والمواهب والخبرات المختلفة كما تساعد الوسائل التعليمية ممثلة في التسجيلات الصوتية وغيرها ما قد يفوت التلاميذ من خبرات داخل الفصل.

تاسعاً: توفير خبرات حقيقة أو بديلة تحاول نقل الواقع إلى أذهان التلاميذ

تساهم الوسائل التعليمية إذا ما أحسن تصميمها واستخدامها في نقل الواقع إلى التلاميذ في الفصول مهما بعدت المسافة وطال الزمن ، فهي تساعد على تحسين مستوى التدريس بتعويض التلاميذ عن الخبرات التى لم يمروا بها سواء التى حدثت في الماضي أو التى تحدث بعيداً عنهم ، كما تساعد على تهيئة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرات الحقيقية وفى مواقعها على البيئة الطبيعية عن طريق القيام برحلات أو زيارات ميدانية إلى مواقع هذه الخبرات ويقف التلاميذ عليها بأنفسهم وهذا يؤدى إلى تعلم جيد.

عاشراً: تخاطب أكثر من حاسة

هناك حقيقة علمية مؤداها أنه كلما تمت مخاطبة الدارس عن طريق أكثر من حاسة كان ذلك أدعى إلى إثراء العملية التعليمية ، لأن الأثر سيكون أكبر فحين يتلقى التلميذ درسا بوسيلة تعليمية فإنه يستخدم حاسة البصر وإذا كانت وسيلة صوتية فإنه يستخدم حاسة السمع وإذا ما توافرت الوسيلة برائحة معينة فإنه يستخدم حاسة الشم ، ومعنى ذلك أنه إذا زاد استخدام أكثر من حاسة فإن منتج التعليم يكون أكبر.

التسميات المختلفة للوسائل التعليمية

إذا رجعت إلى كتب التربية نجد تسميات عديدة للوسائل التعليمية ، وعلى سبيل المثال تجد التسميات الآتية:

* الوسائل السمعية – التعليم البصري.
* الوسائل السمعية والتعليم السمعي.
* الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية.
* الوسائل التعليمية – الوسائل المعينة.
* الوسائل المعينة على التدريس.
* معينات التدريس.
* الوسائل المعينة على الإدراك والمعينات الادراكية.

وحقيقة الأمر أن وراء هذا التنوع في الأسماء دراسات وأبحاثاً عديدة ، فقد كانت طبيعة كل دراسة أو بحث تفرض مجاله ، لذلك نجد أن كلا منها تناول جانبا من الجوانب وأخضعها للدراسة ، ومن ثم تبرز

أهمية هذا الجانب على حساب غيرة من الجوانب ، ولذلك أيضا نجد أن صاحب الدراسة أو البحث يطلق عليها الاسم الذي يتفق والزاوية التى أخضعها للبحث والدراسة.

ومثال ذلك أن الباحث الذي يتناول الوسائل التعليمية من حيث علاقتها وتأثيرها على نمو المدركات نجدة يطلق عليها الوسائل الإدراكية وهكذا. على أنه مهما تكن المسميات التى تطلق على الوسائل التعليمية فيمكنك أن تدرك:

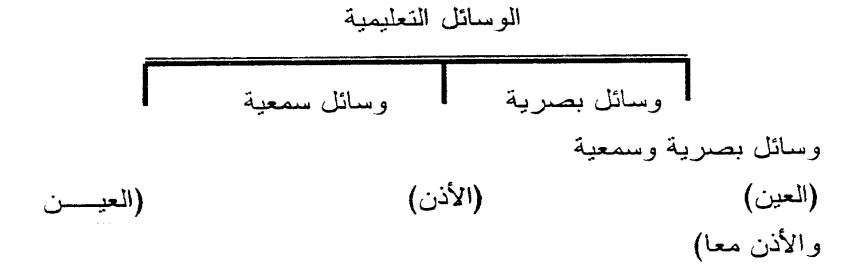
١- أنها أدوات تساعد على التعلم وفق ما نرجوه من أهداف ، أي أنها وسائل وليست غايات في حد ذاتها.

٢- أنها تتضمن الأدوات والطرق التى تستخدم حواس الإنسان كلها أو بعضها.

أنواع الوسائل التعليمية

أولاً: التصنيف على أساس الحواس

لعلك استطعت في ضوء ما سبق أن تدرك أن هناك أنواعاً مختلفة للوسائل التعليمية ، وتسهيلا للغرض والدراسة يقسمها المختصون تبعا للحواس التى تتصل بها وتخاطبها ، فهناك الوسائل البصرية ، وهناك الوسائل السمعية ، وهناك الوسائل التى تخاطب حاستي البصر والسمع وفيما يلي نقدم إليك معالجة للأنواع الثلاثة مع ملاحظة أننا سنقتصر على بعض الأمثلة لكل نوع منها ، ولكن قبل أن نقدم لك هذه المعالجة عليك أن تراجع الشكل التالي



والأن لاحظ الحاسة التى تربط بكل نوع من أنواع الوسائل:

١- الوسائل البصرية:

وهذا العنوان الجانبي كما تلاحظ يشرح نفسه ، أي أنه يتضمن إشارة إلى نوع الحاسة المستخدمة وهى (البصر أو العين) أي أنها وسائل تخاطب الفرد من خلال بصرة ، بمعنى أن من حرم من حاسة البصر لا يستطيع التفاعل مع الوسائل من هذا النوع ومن أمثلة هذا النوع الصور الفوتوغرافية والصور المتحركة الصامتة وصور الأفلام والشرائح بأنواعها والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرسوم المتحركة والأشياء المبسطة والعينات والنماذج والخرائط والكروت الأرضية.والتمثيليات (بدون صوت) والرحلات وتجارب العرض والمعارض والمتاحف واللوحات والوبرية والمغناطيسية ولوحات النشر ومجلة الحائط واللوحات الكهربائية. ولعلك تدرك أن هذه الوسائل جميعا إذا ما نظر إليها الفرد فهو يطل عليها من خلال البصر فقط ، وهذا يعنى أن البصر هو النافذة التى يطل منها الفرد على الوسائل من هذا النوع لإدراك ما تحتويه من معاني وأفكار.

٢- الوسائل السمعية:

إذا رجعت إلى الشكل السابق نلاحظ أن كل قسم من أقسام الوسائل التعليمية يرتبط بإحدى حواس الإنسان أو أكثر من حاسة ، وهذا القسم يعتبر الأذن المنافذة التى يطل منها الفرد على العالم الذي يحيط به ، وهى تساعد على فعالية الموقف التعليمي ، مما يمكن أن يؤدى إلى جودة منتج العملية التعليمية أي نوع التعلم الذي يبدو لدى المتعلم ، ومن أمثلة هذا القسم الإذاعة وبرامج الإذاعة المدرسية والأسطوانات بأنواعها المختلفة والتسجيلات الصوتية

- ولعلك تلاحظ أنه يمكن أن تتعلم الكثير من خلال الاستماع إلى برنامج إذاعي ناجح دون أن يكون هناك معلم فما بالك لو وجد المعلم ليقدم الشرح والتفسير وإجراء المناقشات حول مادة البرنامج الإذاعي؟

ولعلك لاحظت أننا قدمنا لك أمثلة من الوسائل التعليمية البصرية وأمثلة أخرى من الوسائل التعليمية السمعية ، والآن لا يوجد وسائل أخرى يستخدم فيها الإنسان الحاستين معا ، وما قولك في مدى الفائدة المحققة من استخدام وسيلة تعليمية تعتمد على حاسة واحدة أو وسيلة تعليمية تعتمد على أكثر من حاسة؟ هناك رسائل أخرى تعتمد على الجمع بين حاستين هما البصر والسمع ولا شك أن القاعدة المحققة من خلال استخدام الفرد لأكثر من حاسة أن يثرى الموقف التعليمي وأن يؤدى إلى تعلم أفضل ولذا سنقدم لك فيما يلي عرضا مبسطا لهذا النوع من الوسائل.

٣- الوسائل البصرية والسمعية:

ويضم هذا النوع مجموعة من المواد والأدوات التى تعتمد في المقام الأول على حاستي البصر والسمع ، ومن أمثلتها الصور المتحركة الناطقة وهى تتضمن الأفلام والتلفزيون كما تشمل أيضا الأفلام الثابتة والشرائح والصور وخاصة عندما تستخدم على نحو متكامل مع تسجيلات صوتية على أسطوانات أو أشرطة تسجيل.

على أنه ربما يكون من المفيد في هذا المجال أن نؤكد لك أنه لا يوجد انفصال بين حواس الإنسان ، بمعنى أن الإنسان حينما يوجد موقف ما فهو لا يدخله بجانب من شخصيته (أي بحاسة من حواسه دون غيرها) وإنما يدخله بصفة كلية شاملة ويتعامل معه على هذا الأساس ومعنى هذا أننا إذا كنا قد حاولنا أن نقسم أنواع الوسائل التعليمية إلى أقسام ثلاثة فإن ذلك لم يكن إلا بقصد تسهيل الدراسة ولتكون قادرا على إدراك ما نقصده من توضيح للعلاقة بين كل نوع منها والحاسة الأكثر استخداما من حيث كونها قناة يتم من خلالها الاتصال بين الفرد والعالم الخارجي إذا كنا قد قصرنا حديثنا في هذا المجال على حاستي البصر والسمع فما ذلك إلا لأنهما الحاستان الرئيسيتان لدى الإنسان وليس معنى ذلك الإقلال من أهمية الحواس الأخرى التي أمد الله سبحانه وتعالى الإنسان بها.

ثانيا :التصنيف على أساس المستفيدين من الوسيلة :

لمـــا كانت الوسائل التعليمية تختلف من حيث عدد المستفيدين مـــن الوسيلة في الموقف التعليمي فإن الوسائل يمكن أن تصنف على أنها :

أ- وسائل جماهيرية :

وجمهور هذا النوع من الوسائل كبير وغير محدود، وتعني بذلك أن الوســـيلة يمكن أن تصل الى كل فرد يريد الاستفادة منهما في نفس الوقـــت، بغـــض الـــنظر عن المكان الذي يوجد فيه والذي يحدد عدد المستفيدين من الوسيلة هو الإمكانات المادية التي يمكن تسخيرها لخدمة الوسيلة والإمكانيات المادية التي تتوافر لدى المدرسة أو المدرس ومثال ذلـــك الـــتلفزيون ذوا لدائرة المفتوحة والإذاعة اللاسلكية، فقوة محطة الإرســـال وتوافـــر الأجهزة في المدارس ولدى الدارسين هما العاملان المحددان لجمهور المستفيدين من حيث العدد.

فكلما ازدادت قوة محطة الإرسال وكثرت محطات التقوية زادت المساحة المغطاة بالإرسال الإذاعي والتليفزيوني ومن ثم ازدادت أعداد الدارســـين المســـتفيدين مـــن الـــبرامج الإذاعية والتليفزيونية التعليمية والترفيهـــية كما أن توافر الأجهزة يعني زيادة إمكانية الاستفادة أما عدم توافر الأجهزة أو قلتها فإنه يعني عدم الاستفادة حتى ولو كانت محطات الإرسال في غاية القوة.

ب- وسائل جماعية :

وهذا النوع من الوسائل يعمل على تعليم مجموعة من الدارسين في مكان معين وفي نفس الوقت ولا يستطيع الفرد الاستفادة من الوسيلة إلا إذا وجد في المكان والزمان اللذين تعرض فيهما الوسيلة ومثال ذلك التسجيلات الصوتية على أشرطة أو اسطوانات ويدخل في ذلك معامل اللغات والتليفزيون ذو الدوائر المغلقة عندما يكون محدود الاستخدام والأفلام المتحركة والأفلام الثابتة والشرائح والصور الشفافة والصور المعتمة والرسوم والخرائط والنماذج والعينات والأشياء عندما تعرض بواسطة أجهزة العرض الضوئية أو تكون كبيرة بحيث تعرض كما هي بطريقة جماعية أمام الدارسين وطبيعي أن عدد المستفيدين يزداد بازدياد حجم الصورة وارتفاع درجة الصوت، كما أن سعة المكان وطبيعته تؤثر في عدد المستفيدين من الوسيلة .

ج- وسائل فردية :

وهذا النوع من الوسائل يمكن استخدامه بواسطة فرد في و... معين مثال ذلك الصور والرسوم خاصة إذا كانت صغيرة وإذا ت... وجود الأجهزة لتكبيرها وكان المقصود من عرضها هو فحصها كذ... تستخدم أجهزة العرض الصغيرة بهدف التعليم الفردي.

وسوف نتعرض لكل أنواع هذه الوسائل بتصنيفاتها المتع... وأنواعها في مخروط الخبرة.

*** أنواع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس أوجه نشاط التربية الرياضية، وأهميتها :**

ينادى المهتمون بالتربية الرياضية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم المهارات الحركية وفي اكتساب المتعلمين فيما واتجاهات تربوية وأنماطا جديدة من التفكير ويرون كذلك أن للوسائل التعليمية استخدامات متعددة في العملية التعليمية والتربوية في مجال التربية الرياضية، ويرجعون ذلك الى أن التربية الرياضية تهتم بالفرد ككل فتعمل على تحقيق النمو الشامل والمتزن له، ولذا تتعدد أهداف التربية الرياضية الى أهداف بدنية – مهارية – معرفية – نفسية – اجتماعية – هذا بالإضافة الى أن اوجه نشاط التربية الرياضية متنوعة، ومن هذه الأوجه من النشاط : الموضوعات النظرية للتربية الرياضية، وتطبيقاتها العملية، وكذلك التخصصات الحركية .

كما أن التخصصات الحركية تشمل طرق أداء المهارات الحركية – خطط اللعب– القانون المنظم لكل نشاط – طرق التدريب.

ويتم في عصرنا الحديث هذا استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التربية الرياضية على نطاق واسع نظرا للأهمية التعليمية والتربوية لهذه الوسائل.

ومن أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس أوجه نشاط التربية الرياضية، الوسائل التالية :

*** النموذج الحركي :**

من أكثر الوسائل التعليمية استخداما، وقد يقوم المدرس بأداء النموذج الحركي، أو يؤديه طالب ماهر في الأداء ويعد النموذج الحركي وسيلة سمعية بصرية إذا اقترن بالشرح اللفظي وتفيد هذه الوسيلة التعليمية الأطفال اكثر حيث ان مداركهم وقدراتهم العقلية قد لا تساعدهم على استيعاب الشرح اللفظي في حين انهم في هذه المرحلة السنية يهتمون بالتقليد ولذا فإن النموذج الحركي يكون مناسبا لهم. كما يمكن استخدام هذه الوسيلة في استثارة دوافع المتعلمين للتعلم وذلك من خلال تقديم النموذج الحركي في بداية الدرس بطريقة مشرقة يكون الغرض منها تشويق المتعلمين.

*** السبورة :**

تفيد السبورة في الشرح وخاصة إذا كان عدد المتعلمين كبيرا وتعد هذه الوسيلة اقتصادية وميسورة ويمكن لجميع المتعلمين رؤيتها في وقت واحد وللسبورة استخدامات عديدة منها رسم الملعب وتوضيح المقاييس الخاصة به ورسم مراكز اللعب وبيان تحركات اللعب وشرح خطط اللعب وتوضيح طرق المهارات الحركية وشرح بعض القواعد التي يتضمنها القانون المنظم للنشاط وقد تستخدم السبورة السوداء والطباشير أو السبورة ذات القماش الوبري والصور الملصق ظهرها بورق السنفرة.

*** الكتب المصورة والصور :**

تستخدم هذه الوسيلة في تعليم المهارات الحركية والتدريج بها وذلك من خلال شرح المراحل المختلفة للأداء من خلال الصور التي توضح هذه المراحل كما يمكن استخدام الصور في التعرف على أنماط الأجسام وفي دراسة أنواع العظام والمفاصل والعضلات وأجهزة الجسم المختلفة.

ويفضل تسجيل بعض الشرح أو التعليق الكتابي اسفل الصورة لاستثارة الدافعية للتعليم لدى المتعلمين وللزيادة في الإيضاح.

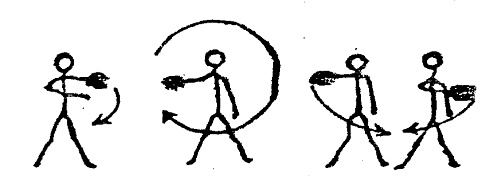
*** الوسائل الخطية والرسوم :**

وهذه الوسائل التعليمية تشمل أنواع الخطوط الكتابية والرسوم الخطية والرسوم البيانية وقيمة الوسائل تعادل قيمة الكتب المصورة وتستخدم ذات استخدامها.

ويمكن استخدام الألوان في الوسائل الخطية لابراز فكرة أو استخدامها في الرسوم ، ذلك لاستثارة الانتباه وللتمييز بين عناصر الرسم.

*** اللوحة الممغنطة :**

وهي لوحة مزودة بقطع ممغنطة وتستخدم هذه الوسيلة في تعليم الخطط لتوضيح تحركات اللاعبين وفقا لمواقف سير اللعب وذلك من خلال تحريك القطع الممغنطة وأعادة تثبيتها على اللوحة، وتعد هذه الوسيلة من أكثر الوسائل تشويقا للمتعلمين ومن الممكن أن تكون اللوحة مخططة وفقا لتخطيط ملعب ما أو يترك تخطيطها حسب الحاجة لتصلح لاكثر من لعبة.



الرسوم الرمزية، كثيرا ما تستخدم في التمرينات البدنية
وقد يستعان بالأسهم لتوضيح اتجاه الحركة



الرسوم المتسلسلة وقد تم تركيب مراحلها في شكل واحد



في المراحل المختلفة للمهارة

*** وسائل العرض الضوئي الثابت :**

ومن هذه الوسائل الفانوس السحري، شرائح الأفلام، الأشرطة السينمائية ومن خلال هذه الوسائل يتم عرض الصور والرسوم وتكبيرها على شاشة أو على حائط كما يتم الاستفادة من هذه الوسائل عرض بعض المهارات الحركية وبعض الأوضاع الحركية التي يتم اتخاذها لاداء مهارة من المهارات أو في الحديث عن دورة رياضية أو مهرجان رياضي أو تستخدم في تحليل حركي لمهارة من المهارات، أو في عرض بعض الرسوم البيانية الإحصائية للأبحاث التي تتم في ميدان التربية الرياضية.

الأفلام السينمائية :

ومن هذه الأفلام الصامت والناطق ويفضل استخدام الأفلام المصحوبة بتعليق لفظي عليها، ويمكن عرض هذه الأفلام بطريقة بطيئة حتى يمكن للمتعلم تكوين فكرة كاملة عن الحركة ككل وذلك من خلال تتبع مراحل أداء المهارة ويستخدم لهذا أجهزة عرض ٦سم أو ٨عادي أو سوبر.

*** النماذج والمجسمات :**

وتشمل نماذج مصغرة للملاعب أو لصالات التدريب أو لطريقة أداء لاعب لإحدى المهارات موضحا مرحلة الأداء الحركي وكذلك توجد نماذج لقطاعات من الجسم تشمل العضلات لمفاصل أعضاء الأجهزة الحيوية بالجسم.

*** جهاز التسجيل السمعي :**

يستخدم كوسيلة مصاحبة لعملية التعلم كما في الحركات الإيقاعية، التمرينات، المهرجانات والعروض الرياضية، السباحة التوقيعية.

*** جهاز التسجيل المرئي :**

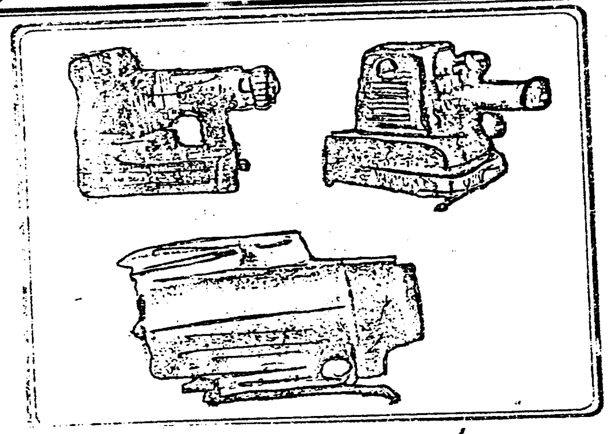
يمكن الاستفادة من جهاز – الفيديو – في تعليم المهارات الحركية، وفي شرح خطط اللعب وتبادل مراكز اللعب وفقا لاحتياجات مواقف اللعب، والتركيز على السلوك التربوي للاعبين وللمتعلمين وهو اسهل في استخدامه من السينما واكثر فعالية.

*** المرايا :**

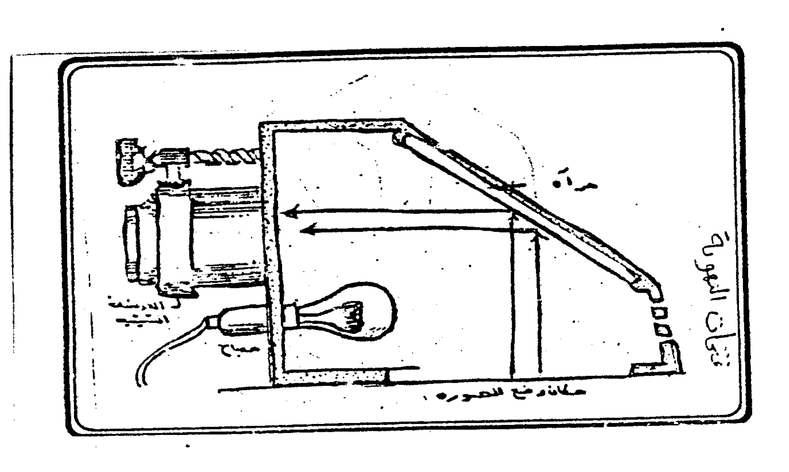
تستخدم المرايا في تعلم بعض المهارات الحركية، التمرينات، السباحة بعض حركات الجمباز، وفي أداء تدريبات الأثقال بطريقة صحيحة.

*** لوحة الإعلانات :**

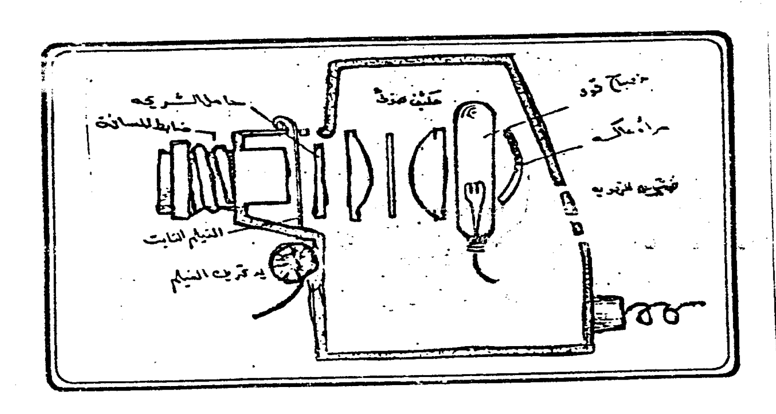
تعد كوسيلة تعليمية من خلال عرض الصور أو الرسوم للمهارات الحركية المختلفة أو من خلال إبراز مفاهيم تربوية من السلوك والروح الرياضية. كما أنها تستخدم أساسا في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النشاطات الرياضية البدنية .



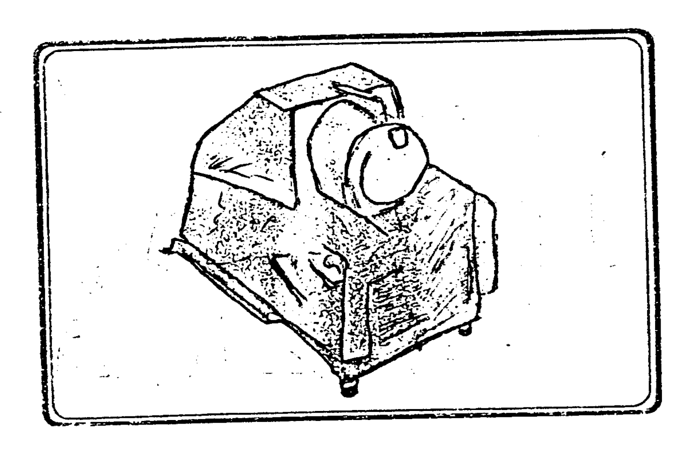
ثلاثة نماذجٍ لجهاز عرض الفيلم الثابت والشرائح
Strip Film Projector



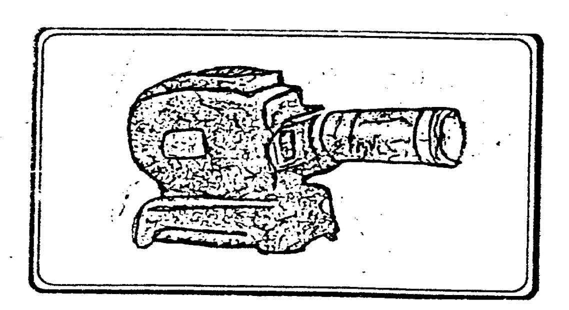
شكل وتركيب الفانوس السحري



جهاز عرض الفيلم الثابت



جهاز عرض الصور والرسوم المعتمة (الفانوس السحري)



جهاز عرض الشرائح الشفافة Slides Projector

قواعد اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

لــم يعــد استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية مجالا للمناقشة أو التساؤل وإنما أصبح مجال المناقشة هو ضبط قواعد اختيار هــذه الوســائل حتى تحقق كفاءة تامة أداء أمثل والمعروف أن المعلم المسئول عن التعليمية هو الذي يقوم بدور الاختيار ولكنه إذا ما أشرك معــه الدارســين في عملية الاختيار كان ذلك أجدى وأفعل في العملية التعليمــية هذا ويمكن أن نحدد أهم قواعد اختيار الوسائل التعليمية فيما يلي :

١ – تحقيق الهدف من العملية التعليمية :

إن تحدد الهدف من العملية التعليمية هو الذي يحدد بدورة اختيار الوســيلة التــي تستخدم لتحقيق هذا الهدف فثمة من الوسائل ما يصلح لتعليم مهارات وثمة وسائل أخرى تصلح لتكوين اتجاهات فكرية معينة وهكــذا وقد يتطلب الهدف المتعدد الأغراض تعدد الوسائل المستخدمة فمثلا عندما نكون بصدد تدريس رأس الإنسان وكان الهدف هو دراسة الشــكل الخارجــي للرأس، فإننا نستخدم نموذجا بالحجم الطبيعي لرأس الإنسان وإذا كان الهدف دراسة قطاعات داخلية للرأس استخدمنا رسميا توضــيحيا لقطاع طولي أو عرضي لرأس الإنسان أما إذا كان الهدف دراسة مكونات رأس الإنسان من الدخل وصلة أعضائها بعضها ببعض فإنــنا نستخدم هيكلا مفرغ التجاويف وهكذا وقد يتطلب الهدف المحدد اســتخدام أكــثر من وسيلة تعليمية بشرط أن تساعد جميعها في إثراء العملية التعليمية فمثلا لو كنا بصدد تدريس موضوع حضاري لحضارة

عصر من العصور كحضارة مصر القديمة تستخدم الرحلة التعليمية وقد يتم توزيع كتيبات وصور على الدارسين وقد يعرض عليهم فيلم ثابت أو متحرك يوضح بعض مظاهر الحضارة المصرية القديمة التي قد تكون في مكان يبعد عن الأماكن المقرر زيارتها في الرحلة.

٢- مستوى الدارسين :

ينبغي مراعاة التناسب بين الوسيلة المستخدمة وإمكانات الدارسين وقدراتهم العقلية وأعمارهم فمثلا نشرة صحية عن البلهارسيا للفلاحين تختلف تماما عن تلك التي يدرسها التلاميذ في المدرسة، فالأولى ينبغي أن تكون بسيطة تماما ومباشرة وبلغة سهلة أما الثانية فينبغي أن تحتوي على الاصطلاحات العملية والرسوم التي توضح دورة حياة البلهارسيا.

٣- حجم مجموع الدارسين :

وهو يؤثر بلاشك على اختيار الوسيلة فحجم النموذج الذي يستخدمه عدد قليل من الدارسين يختلف عن ذلك الذي تستخدمه أعداد كبيرة في مدرج كبير، والصورة التي يستخدمها كل دارس في الفصل على حدة لا تصلح بغير تكبير للفصل كله وهكذا وهذا بطبيعة الحال يحقق مبدأ تربويا هاما وهو عدم إجهاد الدارس وتعريضه للمشقة أثناء تلقيه للمادة التعليمية حتى لا ينصرف عنها.

٤- سلامة المضمون في الوسيلة المستخدمة :

أي حداثتها ومواكبتها للتطور وخلو مادتها من الأخطاء العملية والفنية مع التأكد من عدم تناقضها مع قيمنا الدينية والحضارية.

٥- طريقة العرض :

ينبغي أن يتوافر جمال ومنطقية الوسيلة المستخدمة لتحقيق عنصر الجاذبية ولتشويق حتى تؤثر في نفوس وأذهان الدارسين على إلا يطغي جمال شكلها أو لونها على الهدف التعليمي أو التربوي.

٦- البساطة وعدم التعقيد :

فالتعقيد يشتت الانتباه ويصرف الأذهان عن المادة العلمية وكلما زادت بساطة الوسيلة زاد تأثيرها في الدارسين على ألا تخل هذه البساطة بكفاءتها وفاعليتها التعليمية والتربوية.

٧- عنصر الأمن :

ينبغي مراعاة ألا تسبب الوسيلة المستخدمة لأي ضرر للدارسين فاستخدام صورة أو محنط لثعبان في درس العلوم اكثر ضمانا من عرض ثعبان حقيقي لما في ذل من احتمالات الخطورة.

٨- القصد في التكاليف والوقت والجهد :

من المعروف أن أفضل الوسائل أقلها استهلاكا للمال والوقت والجهد، فمثلا وسيلة تعليمية مدة عرضها ساعة والوقت المخصص للدراسة ساعة ووسيلة أخرى (فيلم تعليمي مثلا) مدتها ٢٥دقيقة ولكنها تتيح للمدرس القيام بمهام تربوية أخرى لازمة للعملية التعليمية مثل إتاحة الفرصة للدارسين لتوجيه الأسئلة أو إثارة المناقشة مما يعطيهم الفرصة لمتابعة الوسيلة ومناقشة محتواها ونتساءل الان أيهما افضل ؟

لاشك أن الاختيار الثاني هو الأفضل لأنه يتيح الفرصة لمتابعة استخدام الوسيلة مما يكفل أداء الكفء في العملية التعليمية وهكذا يتناسب الوقت المنصرف مع الفائدة من وراء استخدامها.

مصادر الوسائل التعليمية :

تتعدد مصادر الوسائل التعليمية تعددا كبيرا بحيث يتاح للمعلم الكفء اختيار ما يناسبه من هذه الوسائل لتحقيق أهداف تدريسه وأهداف المنهج الذي يقوم بتدريسه وهذا يتطلب من المعلم أن يقف على مصادر الوسائل التي يحتاج إليها والتعرف عليها وهذه المصادر هي :

١-البيئة ٢- البيئة المحلية ٣- المدرسة
٤- المعلم والتلاميذ ٥- إدارة الوسائل التعليمية وأقسامها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل مصدر من هذه المصادر مع توضيح كيفية الاستفادة به كوسيلة تعليمية تتحقق عن طريقها الأهداف المرجوة في هذا الاستخدام.

أولا : البيئة :

البيئة مصدر هام من مصادر الوسائل التعليمية بل هي أهم مصدر يستفيد منه المعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وهناك مبدأ تربوي هام في هذا الشأن وهو أن أساس نجاح الدارس في حياته العملية يتقرر بمدى نجاحه في تفاعله مع بيئته تفاعلا ايجابيا يتكيف مع إمكاناتها ويلبي متطلباتها وهذا التفاعل الإيجابي مع البيئة يتطلب بالضرورة من المعلم والدارس على حد سواء معرفتها معرفة دقيقة وبيئات الدارسين على اختلافها وتنوعها مليئة بما يمد المعلم بأسس ربط

المهج بحياة تلاميذه حتى يتسنى الوصول بالتعليم إلى هدفه المنشود ومن ثم فعلى المعلم أن يعرف دقائق المنهج ثم دقائق إمكانات بيئات تلاميذه. ثـم الربط بين هذا وذاك بما يحقق اعظم الفائدة للعملية التربوية والبيئة قسمان بيئة محلية أخرى كبرى.

(١) البيئة المحلية :

أي المدينة أو القرية أو البلدة التي يسكنها المعلمون والدارسون على السواء وهي تتعدد تعددا يثرى العملية التربوية ذاتها بحيث ترتبط عناصـرها بوسائل يحتاج إليها الدارسون في كل خطوة يخطونها وهي إمـا بيئة زراعية حيوانية بما تشمله من طرق الري والزراعة والآلات ومراكـز التسـويق ...إلـخ أو بيئةصـناعية بما تشمله من مصانع وصناعات متعددة وآلات خامات وعمال ،، إلخ.

أو بيئة تجارية بما تشمله من متاجر وأسواق وبضائع ومصارف وغرف تجارية ... إلخ أو بيئة سياحية بما تشمله من أماكن دينية وأثرية ومصايف ومشاتي ومكاتب سياحية متاجر وفنادق ومطاعم والمعلم الجيد يدرسـها ويعرف إمكاناتها ويقوم بزيارات مع الدراسين لبعض أماكنها الهامة مع تكليفهم بكتابة تقارير عما شاكدوه وسمعوه ولا بأس من دعوة بعـض العامليـن فـي البيئة لمساعدة الدارسين على اكتساب مهارات خاصـة مما يغرس فيهم ميولا ايجابية نحو بيئتهم وبالتالي نحو وطنهم الكبير حين يكبرون.

والواقـع أن درسا في التاريخ لا تتم فائدته بغير مشاهدة لجامع أثـري أو قلعة قديمة أو متحف كما أن درسا في العلوم لا يستقيم بغير

مشاهدة مصنع من المصانع والتركيز على الانتاج الذي يتم فيه بمراحلة المختلفة، ودرس الجغرافيا لا يتم بغير زيارة لجبل أو سهل أو وادي أو نهـــر ودراسة الفنون لا تتم بغير زيارة متاحف الفنون الجميلة (متحف الفن الحديث أو المتحف الإسلامي أو المصري أو القبطي أو الروماني) فالـــنماذج المعروضـــة تساعد على تأصيل القيم الفنية والحس الفني في الدارس وربما اثار هذا خيال الموهوبين منهم وولد طاقاتهم الابداعية.

(ب) البيئة الكبرى :

وتشمل مصرنا ومجتمعنا العربي فضلا عن العالم بأسره فمصر هـــي البيئة الكبرى التي يهدف المنهج الى تطويرها والوصول بها الى مصاف الدول الكبرى ولا يكون ذلك بغرس قيم الحب ولاعتزاز بالوطن والـــولاء له فحسب، بل أيضا التعريف به وبتاريخه وجغرافيته وجباله ووديانـــه ومدنه وقراه وطقسه ومناخه وحيوانه ونباته وشجره وسكانه ونظم حياتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وذلك عن طريق الوسائل التعليمية في نمـــاذج وعينات وصور وإحصائيات ورسوم بيانية وخرائط وصحف ومجـــلات ومحفوظات ويحفظ ذلك كله في معرض المدرسة أو متحف علومها، كما تكتمل المعرفة بالوطن بدعوة الشخصيات البارزة في شتى المجـــالات السياسية والاقتصادية والعلمية والفنية لعقد الندوات والإجابة علـــى تســـاؤلات الدراسيين ويتم حفظ أشرطة التسجيل الخاصة بها في مكتبة المدرسة حتى يتسنى للدارسين الاستفادة الدائمة منها.

أمـــا مجتمعـــنا العربي فهو هدفنا التربوي في الناحية القومية، ويســـتطيع المعلـــم الكفء أن يعلم عنه الكثير ويعلم تلاميذه بالتالي عن

طـــريق نشـــرات ســـفاراته والمرسلات مع الاصدقاء والأقارب الذين يعملـــون فـــي أقطاره المتعددة، ومنهم يحصل المعلم والدارسون على الصور والطوابع والأحاديث المباشرة والانطباعات وبالاضافة الى كل مـــا يصـــدر عـــن الوطن العربي في كتب ومجلات وصحف ونشرات ...إلـــخ ولا بـــأس من دعوة المستشارين الثقافين العرب في السفارات العربـــية للتعريف بأوطانهم أو عقد ندوات مفتوحة يوجه فيها الدارسون الأســـئلة والاستفســـارات وتكون الإجابة عليها مصدرا ثقفيا هاما يبقي ذخرا دائما للمدرسة والواقع أن الفهم المتبادل ووحدة الفكر هي الطريق الوحيد لتحقيق الوحدة العربية المنشودة وهذا بالضبط ما أحدث في اوربا وحدة فكرية تلتها وحدة اقتصادية تتمثل في "السوق الأوربية المشتركة" لكي تتوجها في النهاية الوحدة السياسية المنشودة.

أما العالم فهو هذا المحيط الكبير ووسائله التعليمية هي الوسائل ذاتهـــا الخاصـــة بالوطن العربي الكبير، حتى يعرف الدارسون مكانهم الحقيقي في التحدي الكامل وفي التقدم التكنولوجي في العالم المتقدم وفي المشـــكلات المشابهة لمشكلاتهم في بلدان العالم الثالث في افريقيا وآسيا وأمـــريكا الجنوبـــية وفـــيما يلي توضيح لكيفية استخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية وكمجال أو ميدان لهذه الوسائل.

ثانيا : البيئة المحلية كوسيلة تعليمية :

تعرضـــنا لمفهـــوم البيئة المحلية، ويختلف اتساع هذه البيئة أو ضيقها باختلاف طبيعة البيئة ومرحلة التعليم ونوع الخبرات السابقة.

ففــي الريف مثلا يمكن ان تشمل البيئة المحلية القرية وزمامها (الأرض الزراعــية التي تشملها) ويمكن ان يركز المعلم والتلاميذ على القــرية كمــنطقة استقرار، أو التركيز على جزء من الأرض الزراعية بجوار القرية كبيئة زراعية يستخدمها كوسيلة تعليمية.

وفــي البيــئة الصناعية كبيئة محلية يمكن أن يركز المعلم مع التلامــيذ علــى مصــنع ومنطقة سكنية تابعة له كبيئة محلية يستخدمها المعلــم ايضا وفي المدينة يمكن ان يركز المعلم مع تلاميذه على دراسة المديــنة كلها أو على حي من أحيائها كبيئة محلية وعلى أن يكون هذا الحــي المخــتار في متناول تحركات التلاميذ أو بالقرب من مدرستهم بحيث ينتقل إليه التلاميذ مع معلمهم للدراسة والبحث.

وهــذا يقتضــي من المعلم أن يخطط لذلك تخطيطاً جيداً ويوجه تلامــيذه التوجــيه السليم لأن البيئة في هذه الحالة تعتبر معملا متكاملا للوسائل التعليمية الحية التي يتم عن طريقيها تحصيل الخبرات المباشرة ذاتــيا ومــيدانا يمكــن التلاميذ من تحصيلها وفهم الكثير من المفاهيم والحقائق العلمية والجغرافية والتاريخية والسكانية التي قد يصعب عليهم فهمهــا مــن دراســة موادهم المختلفة بدون الوقوف عليها في مواقعها الحقيقــية فــي البيــئة بحيث تبرز الحقائق من خلال دراستها متكاملة الجوانــب وواضحة المعالم مما يكسب التلاميذ ثقافة حية وخبرة وظيفية وهو هدف التعليم.

والدراسة باستخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية ناجحة يتطلب من المعلم ما يلي :

١- المشاهدة والملاحظة المنظمة من جانب التلاميذ أثناء الزيارة في البيئة المحلية وأثناء التجوال والاتصال المباشر بكافة الجوانب البيئية.

٢- القيام بدعوة بعض المسئولين في البيئة في مجالات العمل والإنتاج والخدمات لزيادة التلاميذ بمدارسهم والتحدث معهم وإليهم.

٣- اشتراك أولياء أمور التلاميذ مع أبنائها في بعض هذه الزيارات العلمية الهادفة.

٤- إعداد المعلم لاستبيانات وتوزيعها على التلاميذ عند النزول إلى البيئة للدراسة بقصد الوقوف على بعض البيانات والحقائق.

٥- إعداد المعلم لمجموعة من الخرائط الطبوغرافية والتفصيلية والجيولوجية والنباتية والحيوانية وخرائط التربة وتوزيعها على التلاميذ لتعينهم على دراسة البيئة عند النزول إليها.

٦- دراسة قوائم الإحصاءات الرسمية للسكان والوقوف عليها.وكذلك سجلات المواليد والوفيات والزواج والطلاق الموجودة داخل بيئتهم المحلية.

٧- الوقوف على سجلات مكتب العمل وسجلات المصانع والمؤسسات والهيئات والجمعيات التعاونية وسجلات مراكز تنظيم الأسرة والإسكان والأمن والمستشفيات والصحة والمدارس والجمعيات الاستهلاكية والضمان الاجتماعي داخل البيئة المحلية.

٨- دراسة التقارير التي تعدها مراكز الإنتاج المختلفة داخل بيئتهم المحلية وبدراسة كل ذلك في بيئتهم المحلية يمكن أن تحقق البيئة المحلية هدفا كبيرا في كونها وسيلة اتصال تعليمية حية تفيد المعلمين عند تدريسهم لكثير من مواد التعليم العام.

وينبغي التركيز عند استخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية أن يوجه المعلم تلاميذه الى القيام بانشطة متعددة على الوجه التالي :

١- قيام التلاميذ بتحديد موقع البيئة التي يدرسونها بالنسبة للمحافظة التي تتبعها هذه البيئة وبالنسبة لمصر وتحديد ظاهرات هذه البيئة الطبيعية التي تحيط بها وكذلك الظاهرات البشرية والمصانع الهامة والأسواق القريبة منها- وذلك برسم خرائط متعددة لهذه الظاهرات بمقياس رسم معين ويدربون على ذلك بتوجيه المعلم لهم.

٢- الاعتماد على المشاهدة والملاحظة لكل ما يرونه وتفسير البيانات والإحصاءات والسجلات التي يقفون عليها واستنتاج أهم مشكلات بيئتهم.

٣- جمع عينات من البيئة أثناء تجوالهم وزيارتهم لها وعرضها في معرض بالمدرسة يمكن الاستعانة به كوسيلة تعليمية عندما يلزم الأمر ذلك.

٤- تدريب التلاميذ على كتابة تقارير يصفون فيها ما شاهدوه في زياراتهم للبيئة والتعبير عن ذلك بأنفسهم.

٥- إعداد التلاميذ لرسوم بيانية لكثير من الظاهرات التي شاهدوها ودرسوها في البيئة وخاصة ما يتعلق بالسكان من مواليد ووفيات

ونمو سكاني والإنتاج الزراعي والصناعي في البيئة بهدف تحديد المشكلات التي يمكن أن تسفر عنها هذه الدراسة في البيئة والتي يكون التلاميذ قد وقفوا عليها ومن ثم يفترضون بعض حلول لهذه المشاكل.

وبذلك يمكن أن تحقق البيئة المحلية هدفا تربويا في استخدامها كمصدر كبير للوسائل التعليمية.

ثالثا : المدرسة :

هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها التلميذ معظم حياته الدراسية والمعلم الجيد يدرك ببصيرته الثاقبة إمكانات مدرسته وما تملك من أرض ومرافق وملاعب وأثاب وأجهزة ومعامل وفي هذه الإمكانات يختار وسائله، فسمه ما يسمى بعهدة المدرسة وهي تشتمل على ما يرد الى المدرسة من المنطقة للاستعمال داخل المدرسة من أدوات كتابية وأجهزة تعليمية وخرائط ونماذج وعينات فضلا عن الإمكانات المتاحة مثل معمل العلوم ومتحف العلوم بالنسبة لمادة العلوم ومثل الكرات الأرضية والخرائط والمصورات بالنسبة لمادة العلوم الاجتماعية بالإضافة الى مرافق المدرسة المتعددة من حظائر وحدائق وهي تقدم فوائد جمة لدروس الاحياء والنبات والطبيعة وقبل هذا كله جديد في العلم والأدب والفن بقدر ما تسمح به الإمكانات المتاحة وأيضا عن طريق الجهود الذاتية للدارسين.

رابعا :المعلم و المتعلمون :

هما جناحا العملية التعليمية والتربوية انطلاقا من القاعدة التربوية الأصولية وهي أن خير الوسائل التعليمية ما يسهم في إنتاجية المعلم وتلاميذه لما يثيره ذلك من الاعتماد على النفس والإجابية وتقوية الملكات الإبداعية.

١ – المعلم :

في البدء كان المعلم والمعلم الموهوب ووهو قليل ونادر، يستطيع أن يفعل الإعاجيب لمساعدة تلاميذه على الوصول للمادة العلمية فهو يشرف على كافة الوسائل التعليمية وخاصة ما يصنع بالإمكانات المحلية، وهو المسئول المباشر عن استخدام تلك الوسائل للوصول بالدارسين إلى الأهداف التربوية من ناحية، ثم مساعدتهم على الإدراك والمعرفة الصحيحة من ناحية أخرى، والتي تفقد المعلم في استعمال الوسائل التعليمية إلا إذا كان قد اعدها بنفسه أو على الأقل اشرف على تحضيرها فإن حصل عليها جاهزة فأقل ما يطلب منه ان يعرف تركيبها وطريقة استعمالها وذلك بدراسة نشراتها والمعلم هو الذي يستعمل اللوحات التوضيحية وهو الذي يعد الأبحاث والدروس للإذاعات المدرسية ويعد التمثيليات ويشرف على الرحلات التعليمية وإقامة المعارض والمعلم الكفء لا يعتمد على الكتاب المدرسي فحسب بل يكون لنفسه مكتبته الخاصه يتسع بها افقه وبالتالي أفق تلاميذه.

٢- المتعلمون :

أن الفصل الواحد يضم عددا من الدرسين وبالتالي عينات شتى من البيوت بكل محتوياتها من مواد وأجهزة ووسائل ترفيه وعلاقات اجتماعية والمعلم الكفء يستطيع بواسطة الدارسين أنفسهم باختلاف بيئاتهم أن يربط مادة الدرس باشياء في حياتهم واسلوب معيشتهم وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم أن يجعل التلاميذ يستحضرون ما يتصل بالدرس أو المنهج من وسائل الاتصال التعليمية من منازلهم حسب تعدد وظائف أولياء الامور فابن الطبيب يحضر من الصور والشرائح ما يفيد في درس الاحياء وهكذا ويمكن عودة أولياء الأمور لحضور بعض الدروس وإلقاء بعض الشروح للاستفادة بخبراتهم الطويلة ولإحداث مزيد من الربط بين البيت والمدرسة، وهو مبدأ تربوي هام والواقع ان هذه الطريقة تفيد الدارسين كثيرا حينما ينتقلون من صفوف المدرسة الى المراحل العليا في الجامعة حيث تتعدد المراجع العلمية التي ينبغي ان يقرأها الطالب ولا يكتفي بمجرد كتاب دراسي محدد أو منهج صارم.

ويتحمل الدارسون في المدرسة واجبات هامة وأعباء جسيمة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية، فيهم الذين يتحملون مسئولية المتاحف ونوادي العلوم المعارض وذلك بتحضير النماذج والعينات والقيام بعملية التخطيط ويتحملون مسئولية بعض أعمال الرحلات التعليمية فالمسئول الأول هو المعلم المختص إلا أن مشاركة الدارسين ضرورية في أعمال التحضير للمرحلة وبعض مسئوليات التنفيذ ثم أعمال المتابعة كتعريف زملائهم الذين لم يرافقوهم بالرحلة وتجميع مواد التقارير وعرض الصور والنماذج التي جمعت الى الرحلة ويقوم الموهوبون منهم

بأعمـــال الرســـم والخـــط كما يدربون على تحضير الأجهزة وتشغيلها وتحضـــير غرف العرض ويقومون أيضا بصنع بعض الأجهزة العملية ذات العلاقة بدروسهم.

خامسا : قسم الوسائل التعليمية :

وهـــو يوجد بكل منطقة تعليمية وتتبع هذه الأقسام الإدارة العامة للوســـائل التعليمية ويمد كل قسم المعلمين في منطقته بالوسائل التعليمية لأهميتها الكبرى في العملية التربوية وعلى المعلم أن يعرف عنوان قسم الوسائل بالمنطقة والخدمات التي يقدمها وأهم هذه الخدمات هي :

(أ) التدريب :

تدريـــب المعلمين على الاستفادة من الإمكانات المحلية والمواد الرخيصـــة لإنـــتاج الوسائل التعليمية فضلا عن تدريبهم على استعمال الأجهزة والوسائل التعليمية وصيانتها.

(ب) التوعيـــــة :

ويقوم بتوعية المشرفين على الوسائل في المعاهد المختلفة فيضع بيـــن أيديهـــم أحداث الوسائل وطرق استعمالها مع توجيههم إلى طرق إنتاجها ومصادر الحصول على مواردها وعناوين منتجيها.

(ج) الإنتـــاج :

يستطيع المركز متى توافرت له الإمكانات الفنية والمادية تطوير أساليب التعلم والتعليم بما ينتجه من وسائل تتناسب والمناهج.

(د) الصيانة :

صيانة أجهزة المركز وأدواته وكذلك أجهزة المدارس والمعاهد، كما يعمل على توفير قطع الغيار والأدوات اللازمة لأعمال الصيانة ويرشد إلى من يستطيع القيام بتلك الأعمال إذا لم يتوافر الفنيون الذين يستطيعون القيام بذلك في المركز كما يقوم بتزويد الاقسام المختلفة بمختلف الوسائل التعليمية.

سادساً : أقسام الوزارات والهيئات والمؤسسات المختصة بالوسائل :

ويستعين المعلم بما تصدره من نشرات وكتيبات ومصورات وشرائح وأفلام وخرائط وبيانات إحصائية تعبر عن أنشطتها المتعددة ومجالات عملها وإنجازاتها مثل نشرات وزارات الصحة والزراعة والصناعة والسياحة والثقافة والاعلام وهيئة الاستعلامات وهذا كله يعطي المعلم والدارس فكرة دقيقة وشاملة عن شتى مجالات الحياة في الوطن.

سابعا : المركز العربي للتقنيات التربوية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)

في خلال النصف الأخير من عام ١٩٧٦م تم افتتاح المركز العربي للتقنيات التربوية وهو احد مؤسسات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية وقد اختيرت الكويت مقرا لهذا المركز وجاء افتتاح هذا المركز نتيجة لدراسات وبحوث اجريت على مدى السنوات الأربع الماضية وبعد أن كان املا لكل المهتمين بالاتصال والوسائل التعليمية اصبح حقيقة واقعة والآمال معقودة عليه في بث

الوعي الاتصالي والوسائلي بين رجال التربية والتعليم وبذل المزيد من الاهتمام بعملية تصنيع وسائل الاتصال الجماهيرية وفي مقدمتها الراديو والتليفزيون في مجال التربية و التعليم للاستفادة الرشيدة من تكنولوجيا الراديو والتليفزيون وإمكانياتها المتعددة وتطوير اساليب الاستخدام للوسائل التعليمية وذلك على صعيد العالم العربي وكذلك إجراء التجارب العلمية لاستحداث وسائل تناسب العصر الذي نعيشه وتطوير المناخ منها وإمداد البلدان العربية بنماذج منها بحيث تتكامل مع المناهج التي يتم تطويرها تباعاً للنهوض بمستوى العملية التعليمية.

الباب الخامس

التعليم والتعليم المبرمج

أولا : التعليم learning

هو مفهوم من المفاهيم الأساسية في أحد فروع المعرفة، فالتعلم لـيس من السهل تعريفه، حيث لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن ان نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة مـنعزلة والشـيء الوحـيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك. والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم، ولذلك ينظر إلى التعلم على أنه عمليه افتراضية HYPOTHELTICAL PROCESS يسـتدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته وعلى هذا لا نستطيع ان نعزل عملـية الـتعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك، وفي ضوء ذلك أشـار "**أنـور الشـرقاوي**" للتعلم بأنه "عملية تغير شبة دائم في سلوك الفـرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي" كمـا عـرفـه "**وودورث WOODWORTH**" بأنـه "سلوك يقوم به الفـرد يؤثـر فـي سـلوكه المقـبل" ويشـير **كمبلـي "جيرجوري** A.KIMBLE GREGORY الـى ان التعلم هو "إمكانية التغير الدائم نسبيا في سلوك ما يظهر كنتيجة للمران المدعم".

ومـن هـنا يتضح أن التعلم عملية فرضية لا تخضع للملاحظة المباشـرة حيـث أننا نلاحظ التعلم وانما نستدل عليه بالتغيير في الأداء وذلـك بقياس الفرق بين أداء الفرد قبل وبعد حدوث التعلم أي ان التعلم

يحدث كنتيجة تغير في الأداء وهذا التغير يكون دائما بشكل نسبي ويشير بعض العلماء الى ان التعلم هو ارتباط ما بين مثير STIMULUS واستجابة RESPONSE وليس التعلم في الاستجابة ذاتها.

ثانيا : شروط التعلم

١- الدوافع :

الحاجة الى التقدير أو تحقيق الذات هي طاقة كامنة إذ ما استثيرت جعلت قابلية الفرد للتعلم شديدة فيحدث التعلم بصورة افضل فالمثيرات الموجودة في البيئة الخارجية للفرد تحرك طاقته الكامنة وتجعله في حالة توتر داخلي هذا التوتر هو الذي يدفعه الى النشاط حتى يعود مرة أخرى الى حالة الهدوء حيث ان حالة التوتر الناتجة من حاجة أساسية أو اجتماعية تجعل الكائن الحي ينزع الى النشاط ومن ثم الى التعلم وقد صنف علماء النفس الدوافع الى نوعين هما:

النوع الأول : الدوافع الأولية أو الفطرية أو الفسيولوجية : وهي تعني القوة المشتركة بين جميع أفراد النوع الواحد وهذه الدوافع تظهر لدى الكائن الحي منذ ميلاده أو على الأقل في بدء حياته قبل ان يستفيد من أساليب التربية أو يتشبع بنوع الثقافة.

النوع الثاني : الدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة : وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد أثناء تنشئته الاجتماعية كالدافع إلى السيطرة وتحقيق الذات، وغيرها من الدوافع التي يظهر فيها أثر عامل التعلم كالميول والاتجاهات والقيم

والعواطف وتمثل الدوافع دورا هاما في توجيه سلوك الفرد نحو الأهداف التي من شأنها ان تشبع حاجاته حيث تعمل الدوافع على تنشيط الفرد أي أنها تستثير نشاطه وتعمل على توجيه سلوك الفرد نحو موضوع معين دون سائر الموضوعات كما تساعد الدوافع الفرد على تأخير التعب وزيادة الانتباه في موضوع التعلم ولتقنين هذه الدوافع أثناء الموقف التعليمي حتى تحدث عملية التعلم بالكيفية التي نهدف الى تحقيقها يجب تحديد أهداف مناسبة وواضحة أمام المتعلم لتصبح الدوافع ذات تأثير فعال في التعلم مع منح المتعلم فرصة كفاح مناسبة لبذل مزيد من النشاط والجهد والتحكم في إشباع حاجاته وذلك يجعل المتعلم في حالة عدم رضا عن المستوى الذي وصل إليه إذ يجب ان يعرف المتعلم دائما انه مازال أمامه وقت وجهد للوصول الى مستوى أعلى من ذلك المستوى الذي وصل إليه وتشجيع التقدم في التعلم الى درجة كبيرة بتكوين علاقة مناسبة بين الأهداف ورغبات المتعلم مع الاهتمام بالجزء الذي يمثل خاتمة المستوى الذي حققه المتعلم أثناء عملية التعلم إنما هو بمثابة باعث جديد يحفز المتعلم على بذل مزيد من الجهد للمحافظة على المستوى الذي وصل إليه ولتحقيق مزيد من التقدم مع استخدام الاختبارات الدورية لمعرفة المتعلم بنتائجه التي حققها من تعلمه وتتبع هذه النتائج وتقويمها باستمرار لزيادة دوافع المتعلم وفعاليتها خلال الموقف التعليمي.

٢- الممارسة :

هي أحد الشروط الرئيسية الثلاثة لتعلم المهارات الحركية، فلكي يتعلم الفرد المهارة لابد ان يمارسها باستمرار ويبذل من الجهد مما يساعد على السيطرة على حركاته، حتى تتميز هذه الحركات بالسهولة والدقة والسرعة، وكذلك إمكانية إصدارها في جميع المواقف المتغيرة أثناء الموقف التعليمي فالاستجابات التي تؤدي في المراحل الأولى للتعلم يدخل فيها كثير من الاستجابات العشوائية غير المميزة ولكن بالجهد والممارسة الدائبة والإرشاد المستمر من المعلم تقل الأخطاء ويزداد الربط والتنظيم والتنسيق بين الحركات فيصبح المتعلم اكثر قدرة على الإحساس بما يؤديه ويستطيع ان يتبين مدى الاختلاف بين ما يؤديه وما يهدف الى تحقيقه فالممارسة تساعد المتعلم على التفاعل مع المهارة والسيطرة على حركاته وتحقيق التناسق بين هذه الحركات مما يجعل أداء المهارة في تتابع صحيح وزمن مناسب وباستمرار الممارسة يستطيع المتعلم ان يؤدي المهارة بدرجة عالية من الإتقان وفي اقل زمن ممكن ويسهل عليه أدائها في أي وقت وفي أي موقف.

٣- النضج :

هو درجة أو مستوى معين من النمو تكون خلالها الأجهزة الداخلية للمتعلم قادرة على أداء وظائف معينة دون أي تعلم سابق والواقع ان التغيرات في الأداء الناتجة عن النضج تكون كامنة في التركيب التشريحي للكائن الحي وهو في حالة الجنين، وبالتالي إن العوامل البيولوجية السلالية الوراثية هي التي تحدد مظاهر التغير في

الأداء الناتجة عن النضج في مستقبل حياة الكائن الحي، والتعلم يتطلب اشتراك النواحي البدنية والعقلية والانفعالية فالمتعلم يستجيب للوقف التعليمي كل فهو يستجيب له بجسمه وبعقله وبانفعالاته لأن المتعلم وحدة واحدة، فهو يقابل الموقف التعليمي بكل الجوانب التي تكون شخصيته لا بواحدة منها فقط أو بكل منها على حدة ولهذا تتأثر كل هذه الجوانب بالموقف التعليمي وبالتالي فالنضج يشمل النواحي الثلاثة التالية:

* **النضج البدني** : ويقصد به مستوى معين من النمو في الوظائف العضلية والعصبية المسئولة عن تنفيذ المهارة الحركية التي يتعلمها المتعلم، فالقدرة على تعلم المهارات الحركية تتحدد بدرجة النضج العضلي والعصبي في الفترة التي يكون فيها المتعلم ماثلا للتعلم.
* **النضج العقلي** : ويقصد به درجة النمو في الوظائف العقلية المتعلقة بالمهارة التي يتعلمها المتعلم أو إمكانية النواحي العقلية على إصدار نمط معين من السلوك.
* **النضج الانفعالي** : ويقصد به الدرجة التي تكون عليها صحة استجابات المتعلم للموضوعات المختلفة مثل استجابات القبول أو الرفض التي تعبر عن دوافعه وحوافزه وتعبر كذلك عن ميوله وحاجاته وعواطفه واتجاهاته ولكن الميول والاتجاهات والعواطف حيال الموضوعات المختلفة لا تكتسب إلا في سن معينة ولهذا فإن كل مرحلة من مراحل النمو تتغير بميول واتجاهات وعواطف خاصة ولكن لكل مرحلة من مراحل النمو أنشطة خاصة تتفق وميولهم ورغباتهم وعواطفهم.

ثالثا : التعلم الذاتي

استـــخدم **سقراط** socrates التعلم الذاتي في تعليم الجبر، وهذا هـــو مـــا سجله **أفلاطون** plato في حواره، حيث كان عادة سقراط أن يوجـــه تعلـــيم التلميذ بإرشاده عن طريق المحادثة أو المناقشة بطريقة الخـــروج مـــن حقيقة الى حقيقة وبالبصيرة والإدراك واستمر **سقراط** يسأل تلاميذه أسئلة ليجيبوا عليها وبهذه العملية يكون المعلم دائما منتبها ومتـــيقظا لنهضة وتقدم تلاميذه فلو لاحظ تلاميذه يشربون عن الطريق المرســـوم فإنـــه يقومهم أو يوقفهم بحيث يمكن توجيههم وإرشادهم مرة أخـــرى الى الاتجاه الصحيح وعندما كان التلاميذ يجيبون على الأسئلة إجابة صحيحة فإن يدعمهم ويؤيدهم ويثني عليهم وتتشابه طريقة **سقراط** في التعليم مع الاستخدام المعاصر للتعلم الذاتي لدرجة يمكن ملاحظتها بسهولة ولم تبذل أي جهود لتطوير هذه الطريقة في التدريس حتى عام ١٨٦٦ عندما منح سكنر skinner براءة اختراع اله التهجي، وفي عام ١٨٧٢ قـــام "بتمان putman وأولاده بوضع قائمة كلية للمواد الخاصة بالـــتعلم الذاتي في الكتالوج الذي أصدروه وفي عام ١٨٧٣م قد جيفرنز jevons ألـــه مصممة لحل المسائل المنطقية بالرموز وفي عام ١٩١٥م قـــدم "**لويس واردال، ج اوردال** louise ardahl&g. ordahl أداه لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا وبعد ذلك بثلاث سنوات واثناء الحرب العالمية الأولـــى **قام هـــ.ب انجلش** h.b. english باختراع جهاز صغير ساهم فـــي إعـــداد عملـــية التغذية المرئية لتساعد الجنود على الضغط علي الضغط على زيادة البندقية .

وقـــد حـــدث تطور لمبادئ التعليم الذاتي حيث قام النفس سيدني برسي sidney pressey في أوائل العشرينات بابتكار جهاز صغير في جامعة ولاية أوهايو، وكان أول شئ تم إدخاله خلال عام ١٩٢٤ م في اجـــتماع اتحاد علماء النفس الأمريكيين عندما قدم **برسي** ورقة وأعلن عـــن العمل الذي تقوم به ألة الاختبار ، لتدريس وتعتبر آلة **برسي** سبق علـــى آلات التدريس الحالية، وفي أوائل الخمسينات ظهرت محاولات متفرقة في التعلم الذاتي قام بها **بسنارد** Posnard، **بريجز** briggs **ووكر** walker حيث قدموا لسلاح الطيران العديد من أجهزة الاختبار الجماعي من اجل التصويب.

وفـــي عام ١٩٥٤ اقترح **سكنر** في بحثه "علم التعلم وفن التعليم" أســـلوبا تعليمـــيا مباشـــرا للمفاهـــيم والأفكار التي تطورت في العمل التجريبي، وذكر ان العمل التجريبي الذي يقوم به عند تحليل السلوك له انطـــباعات بالنســـبة لعملـــية التدريس وان استخدامها يمكن الأعداد له بمعـــدات وأجهـــزة مناسبة وملائمة إلى العلاقة بين هذا الآمر وتعليم الأعمال المعملية التجريبية بشأن التحكم في السلوك وتطويره أو تعديله ووضـــح أفكـــاره بجهـــاز التدريس المقرر تقديمه لمجموعة من المواد المرتـــبة ترتيبا دقيقا وتدعم استجابة التلميذ عند كل خطوة من خطوات البرنامج .

وقـــد قام **سكنر** متبعاً لمطبوعات مقالة في عام ١٩٥٤ م بتقديم برنامج مكثف في جامعة هارفارد لكي يستكشف أفكاره فيما بعد وخلال هـــذا الوقت كتب برنامجا وهو "تعلم السلوك الإنساني" الذي استخدم فيه اله تشبه الاسطوانة وهذه الآلة قام بفحصها **هولاند** HOLLAND j وهو

أحد شركاء **سكنر** وكتب ذلك في عام ١٩٥٩م في مؤتمر آلات التدريس في جامعة بنسلفانيا وفي عام ١٩٥٩م وقام **دوجلاس بورتر** dOUGLAS PORTER بعمل جهاز مشابه في هارفارد وفي هذا العام نفسه كتب سكنر مقالته الثانية "آلات التعليم" التي تم العمل بها أكثر من الأبحاث التي كانت تجري في هارفارد.

وهناك أجهزة أخرى أكثر بساطة تم إدخالها في جامعة تسبرج قام **بعملها ج.ل ايفانز، روبرت جليزر، لويد هوم** j.L. EVANS, ROBERT GLSER, & LOYDHOMME ومنذ عام ١٩٦٠م لم يعد التعلم الذاتي قاصراً على الولايات المتحدة، فهناك علماء تربية من بريطانيا وفرنسا وروسيا وألمانيا وتشيكوسلوفاكيا والسويد واليابان كانت لهم مبادرات دراسية في النظريات الخاصة بالتعلم الذاتي.

١- أهمية التعليم الذاتي في تحقيق حاجات الفرد :

إذ كانت الحاجة الأساسية التي تكمن وراء التعلم الذاتي، هي الارتقاء بالذات وتحقيق الذات، يكون التعلم الذاتي قوة داخلية تدفع الفرد الى مزيد من التجديد الذاتي واستمرارية تحقيق الذات الى مستويات أرقى.

وقد أكد **ماسلو** MASLOW على كلية الفرد، إلا أنه يتصور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات الفسيولوجية الى أكثرها نضجا من الناحية النفسية حسب المستويات التالية :

* **المستوى الأول** : الحاجات الجسمية - الفسيولوجية NEEDS-pTYSIOLOGY وهي الحاجات الأساسية الأولية للفرد وتتمثل في السعي الى الطعام والماء والهواء.

* المستوى الثاني : الحاجات الأمن SAFET NEEDS وتتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شئ قد يؤذي الفرد.
* المستوى الثالث : حاجات الحب LOVE NEEDS وتتمثل في الحصول على الحب والتواد والعطف والعناية.
* المستوى الرابع : حاجات الـ قدير والاحترام ESTEEM NEEEDS وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات.
* المستوى الخامس : الحاجة إلى تحقيق الذات ACTNALIZATION SELF وترتبط بما يحفز الفرد إلى التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات وأن يكون مبدعا ومنتجا وأن يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة ذات قيمة له وللآخرين هذه فالحاجات الأساسية مرتبطة ببعضها ومرتبة وفقا لتنظيم متصاعد هرمي تكون الغلبة أو السيطرة فيه لمستوى من مستويات الحاجات HIERACRCHY OF PRPOTENCY ويعني هذا أن الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة سوف تحتكر الوعي وسوف يميل الفرد ذاته الى تنظيم وتعبئة قدراته المختلفة وبالعكس فبقدر ما تتضائل الحاجات الغالبة أو المسيطرة بقدر ما تخضع للإغفال أو الإنكار ولكن حينما تشبع حاجات من الحاجات

إشـــباعا طيـــبا تبزغ الحاجة الغالبة – الارقى التالية وبالتالـــي تسيطر على الحياة الواعية وتعمل كمركز لتنظيم السلوك.

ويتضـــح من نظرية **ماسلو** أن تحقيق الذات هو الحاجة الغالبة المســـيطرة والقوة الدافعية الأساسية حيث يضع – تحقيق الذات – على قمـــة نظـــام الحاجات الهرمي المتصاعد في ارتفائيته وتساميه النفسي وتشـــير هـــذه الحاجة كما يقرر إلى رغبة الإنسان في إزكاء الذات – SEFLF FULFTLIMENT ويعنـــي بذلك ميله إلى أن يصبح ما لديه مـــن إمكانـــات محققـــا أمـــا الحاجات النفسية الأخرى كالأمن والحب والاحترام فهي أجزاء من هذه الحاجة وعناصر في هذه القوة.

٢- التعليم الذاتي والنمو :

أ- **التصـــحيح الذاتـــي** :تتضـــح بداءات التعلم الذاتي في عملية التكيف المباشـــر للطفـــل مع متطلبات العام الخارجي، في عملية التصـــحيح الذاتـــي لأفعاله وتصرفاته وتتسم هذه العملية بـــنزعة أكـــيدة مـــن جانب الطفل إلى أن يغير سن بعض أنماطـــه السلوكية ويعرف الطفل بناء على ما يبديه الكبار مـــن أوامر ونواحي من تقييم لسلوكه، أي التصرفات تلقي مـــنهم استحســـانا وأيها تلقي نكرانا ويحاول الطفل مطابقة ســـلوكه بســـلوك الكبار، فيقوم بتقويم سلوكه لكي يستحلب استحســـان الكـــبار فهو يحفز في الحقيقة برغبة أكيدة في التغير،فالتصحيح الذاتي لأفعاله وتصرفاته يحمل معه إذن بداءات التعلم الذاتي.

ب- **تكويــن اتجاهــات نحو الشخصية** : ظاهرة التعلم الذاتي تتولد من خــلال عملية التصحيح الذاتي فإنها تنمو وترتقي ارتباطا بإقــرار العلاقة بين سلوك الفرد وخصائص شخصيته أي ارتــباطا بوعيه بشخصيته ويتطلب وعي الطفل بشخصيته ليس فحسب معرفته بها ولكن أيضا انفعاله بها انفعالا حيا لمواقف يدرك فيها خصائص شخصيته وسلوكه أي يتكون لديه اتجاه نحو شخصيته كحقيقة واقعة تمثل سببا لم يصدر عــنه من انفعالات وتصرفات وما يصل إليه من نجاح أو فشل.

ج- **الــنزعة الاستقلالية** : يسمح مستوى الوعي بالذات الذي يصل إليه الطفــل في مرحلة المراهقة بتقييم قواه العقلية والجسمية، وبــإدراك عدم ملاءمة مكانته السابقة داخل نظام العلاقات مــع قدراتــه النامية، ويتمخض عن ذلك نزعة أكيدة من جانــب المــراهق الى الاستقلالية وإلى ان ينعزل ببعض جوانــب حياته عن تدخل الكبار ـــ وإقرار علاقات متبادلة مــع أقــرانه وقضــاء فــراغه وفقــا لخططه الخاصة، والاســتقلالية فـــي أداء واجباته المدرسية مع الانتقال إلى مــرحلة المراهقة تصير النزعة الاستقلالية دافعا للنشاط، ويســعى المــراهق إلـــى تحديد وضعه في نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجي.

د- **الــتعلم الذاتي الموقفي** : يؤدي وعي المراهق بشخصيته، ونزعته الى مزيد من الاستقلالية وعدم الرضا عن نواحي قصوره

أو تقصيره التي تعوق تأكيده لذاته داخل الجماعة إلى حقيقة القيام بعملية التعلم الذاتي ومع ذلك يبدي الأطفال في هذه المرحلة الانتقالية – المراهقة – بعض العجز في تحقيق الاستقلالية ويميز التلاميذ في هذه المرحلة الانتقالية مستوى من التعلم يمكن أن نطلق عليه–التعلم الذاتي الموقفي–الذي يكشف عن التأثير المباشر الهائل للعلاقات والمؤثرات الاجتماعية.

هـ–الوعي بالشخصية : بانتقال الأفراد لمرحلة الشباب يتكون لديهم الوعي بعملية التعلم الذاتي والاستخلاص الواعي لخصائص الشخصية كأساس للتنمية والتهذيب ويوقن الفرد أن ما يأتي به من تصرفات تتفق مع هذه الخصائص ولا يضمن بالضرورة تحقيق النموذج المرغوب للسلوك في كل مواقف الحياة، وفي نفس الوقت يؤدي نجاح الفرد في تأكيده لذاته من ناحية وانفعاله بالتناقص بين النزعة الى الاستقلال وما يتصف به من إمكانيات من ناحية أخرى إلى البحث عن أسباب نجاحه وإخفاقه وزيادة اهتمامه بعالمه الداخلي وبقدراته وبخصاله.

و– الواقعة الذاتية : مع المزيد من التفتح العقلي – المعرفي وثراء الخبرة تتصف مرحلة الشباب بتغير وضع الشخصية في نظام التأثيرات المتبادلة مع العالم فكثيرا ما يبالغ في تقدير قواه أو يقلل من قدرها أو يتذبذب في هذا التقدير ومن ثم يمكن أن نعتبر وضع الواقعية الذي يبني به الشباب علاقاته

مع العالم الخارجي –واقعية ذاتية– تقوم على التبصير بعالمه الداخلي وترتبط هذه الظاهرة – الواقعية الذاتية – بعملية استيعاب الشباب لنظام العلم ويتزايد الخبرة وبالموازنة بين مقدراتهم ومحدوديات العالم الخارجي وهي تؤدي الى حفزهم الى تبصير قوانين وظاهرات هذا العالم وإلى مكانتهم فيه وبالتالي إلى تكوين نظرة أوسع الى الشخصية ومجالها فتكوين اتجاه واع لدى الفرد نحو شخصيته وما تتسم به من خصائص يفترض وجود نظره واسعة إلى الواقع المحيط به وإلى واقع شخصيته ذاته.

يؤدي تحليل التعلم الذاتي وعلاقته بالنمو إلى نتيجة تقرر أن نمو استقلالية الفرد عن الظروف الخارجية المحيطة به تحقق تشكيل الشخصية فالمسار الذي يخططه لتكوين شخصيته ينحصر في تحرره التدريجي من التأثير المباشر للوسط المحيط به وفي تحويله إلى فرد متكامل من جميع الجوانب فعال ومؤثر في الوسط المحيط به وفي شخصية ذاتها فالتعلم الذاتي يجعله مسمر في ارتباطه بظروف الحياة ومتطلبات المجتمع، ومن خلال العملية التربوية يمكن التأثير في التعلم الذاتي الواعي للتربية من أهمية في تهيئة الظروف الملائمة لنشاط الأطفال حتى مرحلة الشباب لتنمية الخصائص الإيجابية لديهم، وإلى استقرار التوجيهات البنائية للتعلم الذاتي.

٣- مفاهيم التعلم الذاتي :

أ- المفهوم السلوكي :

قــد يفهم التعلم الذاتي على انه السلوك الاستقلالي للفرد، وعلى أنــه التنظــيم الذاتي لنشاطه، وفي هذا يحاول أ.كافاليف CAVLEAF تقديــم مفهوم أخر أقرب إلى الفهم الصحيح لحقيقة التعلم الذاتي حيث يقــول أنــه "العمل الواعي المنظم المقصود الذي يقوم به الفرد بهدف تغيــيره مــن نفسه لتحسين خصاله الشخصية أو تكوين خصال جديدة ضــرورية لقيامه بنشاط فعال مثمر في حاضره ومستقبله" ويضيف أ. فلــوف PAVLOV ان الفرد يمكن ان يتغير الى الأحسن ومن الداخل وإذا توفرت في حياته الظروف الملائمة لإحداث هذا التغير ويعضد هذا التغير ما يتصف به نشاطنا العصبي الراقي من مرونة وقابلية للتشكيل والتكويــن ومــا ينتظم فيه من إمكانات كامنة هائلة ويتضح ان المفهوم الســلوكي للــتعلم الذاتي : هو محاولة قيام الفرد بسلوك واعي ومنظم الغرض منه الارتقاء بشخصيته تحت إشراف وتوجيه.

من خلال هذه المفاهيم للتعلم الذاتي يجب أن نضع في الاعتبار التأثــيرات الكثــيرة والهائلــة التــي تؤثر على الفرد موضوع التعلم واتجاهــات نحو نفسه سواء كانت هذه التأثيرات اجتماعية أو ثقافية أو ظــروف البيــئة المحــيطة به حيث أن التغير والنمو من الداخل يكون انعكــاس للمتغــيرات والاســتثارات التي تأتي من الخارج فتأثر الفرد بعوامل الاستثارة الخارجية هو الذي يحرك فيها هذا التغير ويوجهه الى مســار النماء والارتقاء وهنا ينصح دور الأشراف والإرشاد والتوجيه التربوي لما له من اثر فعال في جعل التعلم الذاتي عادة في أسلوب حياة

الفـــرد يحفزه الى السعي الدائب لأن يعلم نفسه ويرتقي بها ومن خلال ذلـــك يمكـــن ان يعـــرف المفهوم السلوكي للتعلم الذاتي بأنه "قيام الفرد بســـلوك و اعـــي ومـــنظم تحـــركه قـــوة داخلية بهدف الارتقاء بذاته وبشخصيته تحت توجيه تربوي".

ب- المفهوم المعرفي :

قـــد يشـــيع فهـــم الـــتعلم الذاتي من أول وهله علي إنه اكتساب المعلومـــات وتوسيع واثراء الحصيلة لمعرفية الفرد وما يبذله من جهد مقصـــود في هذا السبيل ويكون التعليم الذاتي وفقا لهذا التصور نشاطا معرفـــيا وتضـــيف الموسوعة السوفيتية ان التعلم الذاتي هو ما يكتسبه الفـــرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي ويتمثل الوســـيط الأساســـي للـــتعلم الذاتـــي في الدراسة المستقلة لما يكتب في مجالات العلم والفن والآداب والسياسة.

كمـــا أن المفهوم المعرفي للتعلم الذاتي هو محاولة الفرد القيام بنشـــاط معرفي لإثراء حصيلته المعرفية تحت أشراف وتوجيه بغرض الارتقـــاء بالشخصـــية، وأن مصـــادر التعلم الذاتي تتمثل في الصحف والمجـــلات والإذاعـــة والتلـــيفزيون والمكتبات والمعارض والمتاحف والســـينما والمســـرح ومخالطـــة أشخاص على درجة عالية من الثقافة واللجـــوء الـــى الثقافة في ميدان المعرفة والخبرة وحضور محاضرات وندوات ولقاءات.

ويضـــيف أولدليك نيسر neisser إن لكل ظاهرة نفسية ظاهرة معرفية فإن المدخل المعرفي لتفسير الظواهر النفسية لا يعطي إلا تأويل

وإيضاحا من جهة نظر خاصة لذا ينبغي ان يتكامل مع هذا المدخل منظور أخر ، وهو مدخل الشخصية فلا نضع في الاعتبار فحسب المدخلات الحسية، ونشاط لتفكير والمعني والذاكرة ولكن أيضا أهداف الفرد وحاجاته أو شخصيته ككل استخلاصا من المفاهيم السابقة يعرف المفهوم المعرفي للتعليم الذاتي بأنه "قيام الفرد بسلوك واعي ومنظم تحركه قوة داخلية بهدف إثراء الجوانب المعرفية تحت توجيه تربوي للارتقاء بنفسه وبشخصيته".

جـ - المفهوم الشامل للتعلم الذاتي:

التعلم الذاتي نشاطاً معرفياً فحسب ، ولا نمطاً سلوكياً متعوداً وإنما هو بالدرجة الأولى نشاط الشخصية ، فهو أسلوب حياة الفرد في تحقيق الذات وفي استمرار تحقيق الذات والتنمية الذاتية المضطرة التي تعود على المتعلم بالنماء والارتقاء في شخصيته ، ومن ثم يتوقف تعلم المرء أن يكون شخصاً عصيبا ، على مجموعة العادات والاتجاهات والمثل التي تعلم أن يجعلها متكاملة داخل نموذج متسق أو غير متسق بالشخصية. وأن التعلم الذاتي هو النشاط الواعي للفرد ، الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والاقتناع الداخلي والتنظيم الذاتي ، بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء.

في ضوء ذلك يعتبر التعلم الذاتي القوة الداخلية الهائلة لنمو الشخصية وارتقائها، كما أنه يأخذ في الاعتبار الارتباط الوثيق بين عمليات التعليم والتعلم وبين النمو وفقا لقوانينه الذاتية ، ويسمح التعلم الذاتي للشخصية أن تكون أكثر استقلالية عن الظروف الخارجية ، وفي

نفس الوقت فإن مقدرة الشخص – بواسطة التعلم الذاتي – على التأثير بوعي في طبيعة العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجي تعطيه إمكانية تحديد وجهة التعلم الذاتي بطريقة استقلالية ، ويعرف المفهوم الشامل للتعلم الذاتي بأنه "قوة ذاتية محركة للنشاط النفسي ، ومرحلة جديدة من التأثير المتبادل بين الشخصية والعالم الخارجي ، بهدف تغير الشخصية نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء".

٤- أسس التعلم الذاتي:

(أ) الأسس الفسيولوجية:

يعتبر علماء النفس أن نمو الطفل يرتكز على نضج الأعضاء الداخلية وخاصة أعضاء ومراكز ومنظومات الجهاز العصبي وبدون هذا المستوى من النضج التشريحي المتميز في كل مرحلة نمائية كما وكيفاً لا يتحقق النمو ، وقد تناقضت الآراء بشأن علاقة التعلم بالنمو ، رغم ما يجمعهما من وحدة وظيفية متبادلة ، تكاد تستقر الاتجاهات المعاصرة في علم النفس على أن التعلم لا يسير في ركاب النمو ، وإنما يقود التعلم النمو.

التعلم الذاتي هو الأساس الذي ترتكز عليه الشخصية في نمائها وارتقائها ، فلابد من وجود بيئة فسيولوجية مناسبة تؤيد وتساعد على هذا النماء والرقي، فالتشكيل الوظيفي للمنظومات المخية يشير إلى أن الأنسان لا يولد بتكوينات مخية جاهزة الصنع وإنما تتشكل هذه التكوينات تبعاً لسياق حياة الفرد ومدى استيعابه للثقافة وفقا لعوامل استثارة النمو وتوظيف إمكاناته ، هذه التكوينات المخية لا تكون إذن

محتومة بوراثة بيولوجية وإنما تتشكل وتتطور تبعاً للاستثارة الثقافية ، وتتحقق العمليات النفسية والنشاط النفسي الراقي للفرد عن طريق العديد مـــن الأجهزة والمنظومات العصبية المعقدة فهي لا تتموضع في مراكز ضيقة محددة في المخ ، وإنما تنشط على أساس إسهام وحدات معقدة من الأجهزة المخية التي تعمل معاً ، كل وحدة منها تحمل إسهامها الخاص فـــي تنظيم هذا النظام الواعي ، هنا تتضح أهمية الكشف عن الوحدات الوظيفية الأساسية التي يتألف منها المخ الإنساني.

وتكشـــف الدراســـات الفسيولوجية والعصبية عن ثلاث وحدات وظيفـــية أساسية يتألف منها ويأتلف بها المخ الإنساني، وهذه الوحدات الوظيفية الأساسية هي:

الوحدة الأولى : وحدة تنظيم الاستثارة واليقظة.

Tonus and vigilance tegulation block

المرحلة الثانية: وحدة استقبال ومعالجة وحفظ المعلومات

block of receiving processing and keeping information

المرحلة الثالثة: وحدة برمجة وتنظيم وضبط النشاط النفسي

block of programming regulation and control of psychic activity

والوحدة الثالثة : وهى تنطوي على كثير من ميكانزمات التوجيه الذاتي والـــتعلم الذاتي، وتتطلب كل العمليات الخاصة بالنشاط الواعـــي الفعال أجهزة مخية متميزة تماما تختلف عن الوحـــدة الأولـــى والثانية ، فإذا وجد – حتى الأفعال المنعكسة البسيطة – جانب موردofferentaion وآخر مصـــدر efferentation وإذا كانـــت أجهـــزة التغذية الـــراجعة feedback تعمـــل كمـــيكانزم ذاتـــي

الضبط والتوجيه servomechanism ، فمن الأهمية ضرورة عمل التكوينات العصبية الضابطة في الأفعال النفسية المركبة والراقية ، وهذه المهام تقوم بها الوحدة الثالثة من التنظيم المخي.

يتضح من ذلك أن لدى الإنسان بيئة فسيولوجية توضح ما ينطوي عليه الجهاز العصبي للإنسان من قدرات وإمكانات كامنة هائلة تهيئ له باستمرار ركيزة داخلية لمزيد من النماء والارتقاء ، وما تتصف به المنظومات لمخية من قابلية للتشكيل والتكوين المستمران اللذان لا يقفا عند حد سنوات النمو التقليدية التي يقررها علم نفس النمو التقليدي ، وما تعمل به هذه المنظومات من نشاط منظم استقصائي موجه ، وما تباشره من برمجة وتنظيم وضبط للنشاط الإنسان الراقي ، يوفر الميكانزمات – الآليات – الداخلية للعمليات النفسية الراقية كالتعلم الذاتي ولعائد هذا التعلم من نماء وارتقاء.

ب- الأسس النفسية:

يرتكز تعلم الفرد لذاته ، وسعيه الأكيد لأن يغير من نفسه ولكي يتجدد من داخلة ، ويشذب سلوكه واتجاهاته ومشاعره ، ولأن يرفع من حصائلة المعرفية ويثرى خبراته ، وليرتقى ببنائه النفسي على بعض الأسس أو الوسائط النفسية التي يتم بها عملية التعلم الذاتي الهادفة إلى النماء والارتقاء بالشخصية ، والتعلم الذاتي بالدرجة الأولى عملية نمائية تقدمية progressive وليس عملية تقهقرية نكوصية regressive ،

عملـــية تدفـــع الفرد إلى الأمام ولا تعود به إلى الخلف ، وأن ناتج هذا التعلم لابد وأن يكون ناتجا ارتقائيا ، يتجسد في المستويات التقدمية من ســلوك الفرد واتجاهاته وقيمة ومهاراته ومعارفه ومفاهيمه وفلسفته في الحـياة ، وفـــى أسلوب حياته بصفة عامة ، فهذه العملية إذن تتمثل في تغـــير الشخصـــية نحـــو مستويات أرقى ، وتعتبر العملية التربوية هي الطـــريقة الفعالـــة لتنشـــيط التأثير التربوي على نمو عادات ومهارات واتجاهات التعلم الذاتي وإدارته وفقا للأبعاد الثلاثة: السلوكية ، المعرفية الشخصية.

البعد الأول: البعد السلوكي تتجسد فاعليته في استدعاء الحاجات النفسية المخـــتلفة في أداءات متعددة تتحقق بفضلها عملية سيطرة الإنســـان على الواقع المحيط به وعلى نفسه، وعلى تغييره لهذين الواقعين ، الداخلي والخارجي وترقيتهما. ويتضح أن الأفعـــال الســـلوكية الإراديـــة للفرد يجب أن تكون واعية للأهـــداف ، ومســـــورة للعملـــيات التي يمكن أن تتضمن تحقيق الأهداف وتكون موجهة نحو هدف معين ، تعضدها قـــوة الإرادة اللازمة للتغلب على الصعاب والمعوقات التي تقف في طريق الفرد لتحقيق الهدف ، وقد يتمكن الفرد من مراجعة لنفسه وتقييمه لها ولمدى ما حققه من برامج التعلم الذاتي الذي يلتزم به.

الـــبعد الثاني: المعرفي فيتجسد في اكتساب الفرد الخبرة المتجمعة عن طريق استيعاب المعارف الجاهزة في عملية التعلم المنظم ،

ومنه التعلم الذاتي ، وغالبا ما تعتبر المعرفة أساسا حتميا لكل الأهداف أو الغايات التربوية ، فحصيلة التفكير لا تأتي من فراغ ولا تتحقق في فراغ ، وإنما ينبغي أن تقوم على المعرفة ببعض الحقائق ، فتنمية التعلم المعرفي أو تعلم المعلومات ينطوي على حسن تنظيم النشاط المعرفي لدى التلاميذ ، وعلى اضطراد نشاط البحث والتنقيب عن المعلومات وعلى الإمكانية الاستقلالية في التمكن منها واستيعابها وتوظيفها.إن تنظيم النشاط المعرفي يقوم على تنسيق وتقوية الجانب الراقي في الإنسان والعمل على توظيف النشاط المعرفي وعلى ضمان تجدده والارتقاء به حيث أن طبيعة التعلم المعرفي هي في جوهرها عملية تكوين وتنظيم وتجديد للنشاط المعرفي كأسلوب يتعلمه الفرد بعتاده في سعيه النشط المستمر للارتقاء بالواقع المحيط به والارتقاء بنفسه وشخصيته.

البعد الثالث : البعد الشخصي يسمح للتعلم الذاتي أن يباشر دوره في النماء والارتقاء نظراً لارتباطه العضوي الوثيق بالشخصية وبأسلوبها في الحياة وفي إدارتها لنشاطها ولحفز طاقاتها وتوظيفها فلا يمكن أن تتوفر للشخصية إمكانات توجيهها لذاتها وترقيتها لمقدرتها بالتعلم الذاتي، إذا كانت بنية الشخصية تعمل فيها عوامل تثبط الهمة وتخفض الطاقة وتقلل من فاعلية قدراتها ومهاراتها وهنا ينبغي توجيه التعلم

الى تحرير الشخصية من هذه العوامل النفسية المثبطة استنادا على طرق عملية محو التعلم والعلاج الذاتي، كما يتعين على الإنسان لكي يعيش حياة مثمرة أن يتفهم ذاته وبيئته ونواحي القوة والضعف عنده ويكون قادرا على توصيف حالة بيئته ومجتمعه وتحليلها بدقة ووعي فإذا ما استطاع القيام بهذا يكون في مقدوره أن يقرر مدى قبوله لنقاط ضعفه والعوامل الغير مرغوبة في بيئته أو يعتزم تغيير نفسه وبيئته .

ويتضح أن الفرد الناضج يستطيع أن يوازن بين مسئولياته تجاه الآخرين وحاجته إلى الاستقلال، حيث ان جوهر الشخصية هو مدى قابليتها لمزيد من التعلم، ولمزيد من النماء والارتقاء فكل خبرة ومهارة ومعلومة جديدة خلاقة تنقل الفرد الى مستوى أرقى من تعلم الخبرات والمهارات والمعلومات ومن السعي الأكيد لهذا التعلم وإتقانه.

ج- الأسس التربوية :

لا تستطيع المدرسة المعاصرة أن تدعي لنفسها الاحتكار العقلي أو الثقافي لعمليات التعليم فمن التصورات الخاطئة في هذا الصدد الافتراض بأن التعليم الشكلي هو المصدر الأقصى لكل معرفة ذات قيمة، وتتضح خطورة هذا الافتراض في الانتقاض من المصادر العقلية الأصلية لدى التلاميذ والى الإقلال من قيمتها فهوية التلميذ تتشكل في أصلها الأولى خارج المدرسة بواسطة نماذج الإبداع القومي، والعادات اللغوية والخلفية الثقافية للأسرة وتأثير الاتصال الجماهيري وجماعات

الأقـــران، وتنظم ليه مخزون من النماذج السلوكية، والمعايير الخلقية والجمالـــية وموازييـــن العمـــل والأداء والأطر المرجعية للمعاني التي يحملها في رأسه ما يعني إخفاق المدرس في التعرف على هذا المركب الثقافـــي كأســـاس لأي تعلم إخفاقا في التعرف على هوية التلميذ وعلى حقيقة مصادر الطاقات الإبداعية الحية حيث تنكر الأساس الوحيد الذي تستطيع به إدخال المفاهيم والقيم والخبرات الجديدة التي تقدمها المدرسة لـــه وتـــترك المدرس غافلا لما يوجد ويجري حقيقة في أذهان التلاميذ وبالتالي يعجز عن انتقاء المادة الملائمة وعن تحقيق الغايات والأهداف على الوجه الأمثل.

والمدرســـة المعاصـــرة يجب أن تضع أمامها المصادر العقلية الأولـــية للتلامـــيذ مع الاهتمام بالعادات اللغوية والخلقية الثقافية وجميع جوانب تكامل الشخصية المؤثرة في عملية التعلم حتى تستطيع أن تحقق المســـتوى النمائي المنشود في التلاميذ حيث أن غاية المراد من التعلم المدرسي بجانب وظائفه التقليدية أن ينجح في تكوين مهارات واتجاهات التنمية الذاتية وفي خلق وتعضيد القوى الدافعة لتوجيه الذات وللارتقاء بهـــا ففي التعلم المدرسي تتكون مهارات التعلم الذاتي ودوافعه الداخلية الواعية الإرادية وذلك كجزء من النمو العام للفرد المتعلم، وكركيزة من ركائز وكجانب من جوانب ارتقاء الشخصية كبينة متسقة نامية.

هـ- دور المدرس في التعلم الذاتي :

بالـــرغم مـــن أن أسلوب التعلم الذاتي يلقي بمسئولية التعلم علي عاتق التلميذ إلا أن المدرس لا يمكن الاستغناء عنه أو التقليل منه ولعل مـــا يميز دور المدرس الذي يتخلل كل مكونات العملية التعليمية هو أنه

لم يعد يشغل نفسه بتقديم المعلومات وتلقينها كما هو الحال في التعلم التقليدي ولكنه أصبح يختار نظم وأساليب التعلم الذاتي لتقديم المعلومات DELEVERY SYSTEM أكثر تشويقا وفاعلية مما يتيح للمدرس التفرغ لممارسة دوره المهني المتخصص وتتحدد ملامح هذا الدور في التخطيط للعملية التعليمية وفي تشخيص حالة كل تلميذ ووصف الأنشطة المناسبة ومساعدته على تدليل العقبات التي تعترض تقدمه، وتقويم فاعلية العملية التعليمية في ضوء الأهداف المحددة ولما كان التعلم الذاتي لا يعني أن يتعلم التلميذ على انفراد أو بمعزل عن الآخرين لذلك يحرص المدرس على تقديم أشكال مختلفة من التفاعل في كل موقف تعليمي فقد يكون هذا التفاعل بين التلميذ وغيره من التلاميذ سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة وقد يكون بين التلميذ والبرنامج التعليمي نفسه بحيث يمكنه تلقي تغذية راجعة فورية عن مدى صحة استجابته وعن مدى التقديم الذي يحرزه.

مقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية

دور المدرس في التعلم الذاتي	دور المدرس في الطريقة التقليدية
يركز على عملية التعلم – تعلم كيفية التعلم.	يركز على تقديم المحتوى والحقائق والمعلومات
يجعل المتعلم اكثر فاعلية في الاضطلاع بمسئولية تعلمه.	يضطلع بمسئولية تقرير ما يحتاجه التلميذ
يساعد التلميذ على أن يتعلم وأن يكون باحثا نشطا عن المعلومات وأن يحدد مصادرها المتاحة ويفيد منها بفاعلية	يقرر ما يحتاجه التلميذ ويوفره خلال الدرس
يتوقع من التلميذ أن يتعلم التوصل الى المعلومات واستخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل المشكلات.	يتوقع من التلميذ تعلم المادة المقدمة إليه، بهدف استدعائها في الامتحان.
يتوقع من التلميذ ان يتعلم بواسطة الاستقصاء والاستكشاف وطرح الأسئلة وتكوين واختيار الفروض وحل المشكلات.	يتوقع من التلميذ أن يتعلم أساسا بواسطة عملية خزن المعلومات في الذاكرة وحفظها وتكوين استجابات للأسئلة.
يركز على العملية الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع	يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند على الكتب المدرسية.
يصوغ بوضوح أهدافا على تبني حاجات واهداف التعلم لديه	يتوقع من التلميذ تقبل الأهداف المعينة للبرنامج

تابع المقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية

دور المدرس في التعلم الذاتي	دور المدرس في الطريقة التقليدية
يساعد التلميذ على قياس وتقويم خبرة المتعلم والمعلومات المستوعبة والتقدم نحو تحقيق الأهداف.	يقيس ويقوم المادة التي يقدمها وفاعلية التقديم أداء وتقدم كل تلميذ.
يركز على مساعدة التلميذ علي على تعلم العمل بفاعلية مع الآخرين في المناشط التعاونية لحل المشكلات.	يركز علي التنافس بين الرفاق بهدف زيادة التحصيل والدرجات المدرسة وما شابه ذلك من الإثابة.
يركز على المناقشات والمناشط الجماعية التي يصححها ويقومها التلاميذ أنفسهم.	يركز على الدروس والإلقاء والمناقشات الجماعية وغير ذلك من المناشط التي يضطلع بها المعالم ويقومها وحده.
يعمل في سبيل الاتصال المفتوح بين التلميذ والمدرسة وداخل التلاميذ أنفسهم	يركز على الاتصال من جانب واحد من المدرس الى التلميذ مع وجود اتصال ضئيل من التلاميذ أو بينهم.
يتجنب إسداء النصح، ولكن يساعد التلميذ على تكشف البديلات ويعين التلاميذ على اتخاذ القرارات.	يقدم النصح للتلميذ فيما يتعلق بالأفعال التي ينبغي أن يقوم بها أو حتى المهنة أو العمل الذي ينبغي اختياره.
يستشير الآراء والمقترحات والنقد في التلاميذ، ويشركهم في علمية اتخاذ القرار	يعمل هو القرارات أو ينفذ القرارات التي تضعها المدرسة ولا يشجع التلاميذ على إبداء النقد أو عرض المقترحات.
يشجع اللاشكلية والتلقائية في الفصل، وإقامة علاقات غير شكلية مع التلاميذ.	يقيم إجراءات شكلية وضوابط مفروضة في الفصل كم يقيم علاقات شكلية مع تلاميذه.

تابع المقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية

دور المدرس في التعلم الذاتي	دور المدرس في الطريقة التقليدية
ينمي في التلاميذ اتجاها تمحيصا وعدم الرضا وعدم الرضا البناء والوثوق في أحكامهم.	يطلب الاحترام للمدرس كسلطة ولا يثق في أحكام التلاميذ.
يحاول أن ينمي في التلاميذ جوا من الصراحة والثقة والاهتمام بالآخرين مع تزويد كل شخص بالتغذية الراجعة القصوى من المعلومات التي يحتاجها لتقديم أداءه وتقدمه.	ينمي بين التلاميذ تنافسا يخلق جوا من عدم الثقة ومن نقص الاهتمام بالآخرين ويزودهم بالتغذية الراجعة التي تتعلق بالأداء في الامتحان.
يبني البرنامج بطريقة تساعد على معالجة المشكلات غير المخططة وغير المتوقعة كفرض المتعلم.	يتتبع البرنامج الموضوع بدقة ويتجنب المشكلات أو يتملص منها بسرعة حتى لا تتداخل مع الجدول.

من خلال تحليل المقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية لتحقيق التعلم يتضح لنا أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في التعلم الذاتي حيث يقع على عاتقه وتقدم المادة العلمية المراد تعليمها ذاتيا بأسلوب أكثر تشويقا وفاعلية كما يقوم بالتخطيط للعملية التعليمية وتحديد حالة تلاميذه والأنشطة المناسبة لهم، ومساعدتهم على اكتشاف مصادر المعلومات ومحاولة حل المشكلات والعقبات ويركز على الابتكار والتلقائية والثقة في التلاميذ.

فالمدرس في التعلم الذاتي يقوم بأدوار رئيسية كثيرة فهو لا يجلس مكتوف اليدين ولا يجعل الأشياء تقع على نحو عشوائي بل يكون هو الأساس في التعلم الذاتي وهذه العلاقة الحية الفعالة بين لمدرس والتلميذ في إطار هذا الاتجاه هي أساس عملية تماء وارتقاء التعلم الذاتي.

رابعا : التعليم المبرمج :

١- ما هية التعليم المبرمج :

التعليم المبرمج تعلم فردي يقوم على التحكم في ترتيب المهارات والخبرات التعليمية في برنامج يقدم للتلميذ وعليه فإن العبء الأكبر يقع علـى المعلم في إعداد البرنامج والكتب المبرمج أما عبء التنفيذ فيقع علـى الكتيب. المبرمج والتلميذ، ويحصل التلميذ علي معارفه من سياق البرنامج ويذكر **روبرت ماجر** ROBERT MAGER أن مفهوم تحكم المتعلم في التعليم هو أن المتعلم أحسن مصدر للمعلومات عن نفسه، علـى المعلم أن يصمت حتى يستجيب التلميذ، عندئذ يقدم له المعلم حاجته من الوسائل والمساعدات الأخرى والتعليم المبرمج باعتباره تعليما ذاتيا يتم فيه التفاعل بين التلميذ والمدرس الى أقصى درجة من درجات الكفاية، من خلال البرنامج التعليمي الذي يعد بمهارة ودقة متناهية بمعرفة مجموعة من المتخصصين ثم يطبع في كتاب مبرمج أو على فيلم أو يوضع في آلة تعليمية وبواسطة البرنامج التعليمي المبرمج يستطيع التلميذ أن يتلقى المادة العلمية والأمثلة والتوضيحات ويجيب عليها ويتلقى بعدها التوجيهات الجديدة ويعرف فورا هل كانت استجابات صحيحة وهكذا يستمر في التفاعل مع البرنامج.

فالتعليم المبرمج هو نوع من التعلم الذاتي، وهو برنامج تعليمي أعدت فيه المادة المراد تعليمها إعدادا خاصا وعرضها في صورة كتيب مبرمج لمساعدة التلميذ على أن يعلم ذاتيا، ويعمل مع المدرس في قيادة التلميذ وتوجيهه نحو تحقيق السلوك المنشود.

٢- التعليم المبرمج والتعليم التقليدي :

توسع مفهوم التعليم المبرمج، ليشمل معظم تقنيات التربية الحديثة وليكون الأصل في تقنيات جديدة في التربية وقد تأثر التعليم المبرمج بفكرة الجشتالت الكلية أو بتحليل النظم أو بمدخل النظم SYSTEM APROACH حتى أصبح ن ظاما تدريسيا وقد أشار ايفورد دافس IVOR DAVIES عام ١٩٧١م إلى أن التعليم المبرمج لم يعد يعتمد علي تحليل المهمة بل توسع إلى تحليل النظام الأوسع شمولا والذي يشمل الأجهزة والبرامج في بيئة التدريس وقد أشار كل من سكنر وجانيية GAGNE على تداخل مفاهيم التعليم المبرمج والتعليم التقليدي وبالرجوع إليها نجد أن كلاهما يسعى الى تحسين فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المتمكن MASTERY LARNING STRATEGY الذي يترك فيه الفرصة لكل متعلم أن يتقن التعلم، ويعمل كل منهما حسب نماذج متقاربة في المكونات والخطوات كتحديد الأغراض ووضع المحكات لقياسها والسير قدما نحو تحقيقها باستخدام أليه التغذية الراجعة المستمرة التي تعزز المسار الصحيح تصحح المسار الخاطئ ويمكن ان تضم خطوات التعليم المبرمج والتعليم التقليدي ثلاث مراحل أساسية هي :

المرحلة الأولى : التصميم : أي تصميم المعلومات أو المثيرات المستخدمة في الطريقتين

المرحلة الثانية : التنفيذ : أي إجراء الاستجابة وتنفيذ البرنامج

المرحلة الثالثة : التقويم : أي إعطاء التغذية الراجعة التي تعزز الاستجابة الصحيحة وتقوم البرنامج.

ويوضح إركسون وكورل ERICKSON AND CURL العلاقة بين المدرس والتلميذ في كل من التعليم المبرمج والتعليم التقليدي في الشكل الآتى:

التعليم المبرمج	التعليم التقليدى
* الصلة بين المدرس والتلميذ ضعيفة * الصلة بين التلميذ والوسائل قوية ومتفاعلة	* الصلة بين المدرس والتلميذ قوية ومتفاعلة * الصلة بين التلميذ والوسائل قوية وباتجاه واحد.
المدرس التلميذ — الوسائل التلميذ — الوسائل التلميذ — الوسائل	المدرس التلميذ التلميذ التلميذ الوسائل

الشكل يوضح الصلة بين المدرس والتلميذ والوسائل – البرنامج – في التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

ويتضح من الشكل:

* الصلة بين المدرس والتلميذ ضعيفة في التعليم المبرمج ولكنها قوية في التعليم التقليدي.
* الصلة بين المدرس والوسائل غير مباشرة في كل منهما.
* الصلة بين الوسائل والتلميذ قوية وفي اتجاه واحد في كل منهما.
* الصلة بين التلميذ وتلميذ أخر معدومة في كل منهما، لاعتماد كل منهما على التعليم الفردي.
* مهمة المدرس في الطريقتين تهيئة الشروط – الوسائل – لكي يتعلم التلميذ على افضل وجه.

مقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
خبرات التعلم	تشتمل الأساليب التعليمية على القراءة في الكتاب المقرر لمناقشة الجماعة وفي بعض الأحيان خبرة معملية منفصلة، وخبرات التعلم كوجهه نحو أداء المدرس والتدريس الجماعي مع التركيز على نشاط التدريس الذي يقوم به .	يوفر مجموعة من خبرات التعلم في تتابع وتكامل بحيث يعزز كل نشاط تعلمي أنواع النشاط الأخرى ويكملها خبرات التعلم موجهة الى أداء التلميذ والتعليم الفردي مع التركيز على نشاط التعلم الذي يقوم به التلميذ.
دور المدرس	ناقل للمعلومات	متعدد الجوانب ويشتمل على التشخيص، الحفز، التوجيه، ومصدر خبرة مرجعي لتلاميذه
الأهداف التعليمية	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم، يستدل عليها من محتوى لمادة الدراسة والاختبارات.	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم والأداء التي يجب أن يحققها التلميذ وعادة ما يعرف التلميذ بهذه الأهداف قبل دراسته للبرنامج.
اختيار المواد التعليمية	يتم اختيار الكتاب والوسيلة والمواد التعليمية الأخرى أولا، ثم تصمم الاختبارات لكي تتلائم مع هذه المواد ولكن لا تحدد عادة نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد.	تحدد الأهداف التعليمية أولا ثم تصمم الاختبارات لكي تقيس إتقان تعلم التلميذ لهذه الأهداف ثم تختار المواد التعليمية لكي تساعد التلميذ على إتقان تعلم الأهداف.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
معدل التعلم	يفرض على جميع التلاميذ دراسة المقرر بنفس المعدل ويبدأ التلاميذ تعلمهم في نفس الوقت ويتوقع أيضاً أن ينتهوا منه في وقت واحد	يستطيع كل تلميذ أن يتقدم في دراسته حسب معدل التعلم الخاص به وله الحرية في أن يتخطى بعض الأجزاء في الوحدة المبرمجه طالما أنه يستطيع في النهاية أن يحقق الأهداف التعليمية كما ان له الحرية في أن يعيد دراسة بعض أجزاء من الوحدة المبرمجة أكثر من مرة كلما رأي التلميذ ضرورة أو فائدة في ذلك.
استراتيجيات التعليم والتعلم	يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو أثنين مثل أسلوب المحاضرات وأسلوب الواجبات والتعليمات المكتوبة، وذلك على الرغم من تعدد أنواع التعلم في المقرر التي تتناول جوانب التعلم المعرفية والعاطفية والنفس حركية.	تستخدم في النهاية أن يحقق الأهداف التعليمية كما أن له الحرية في أن يعيد دراسة بعض أجزاء من الوحدة المبرمجة أكثر من مرة كلما رأى التلميذ ضرورة أو فائدة في ذلك.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
إستراتيجيات التعليم والتعلم	يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو أثنين مثل أسلوب المحاضرات وأسلوب الواجبات والتعليمات المكتوبة، وذلك على الرغم من تعدد أنواع التعلم في المقرر التي تتناول جوانب التعلم المعرفية والعاطفية والنفس حركية.	تستخدم أساليب مختلفة ليحقق التلميذ الأهداف التعليمية التي تمثل أنواع التعلم المختلفة. ويهدف مثل هذا التعدد والتنوع في استخدام استراتيجيات للتعليم والتعلم إلى تحقق أقصى تعلم ممكن لموضوع معين.
تفريد التعليم	الدروس التقليدية هي نوع من التعليم الجمعي، وعادة ما يتوفر للتلميذ فيها عدد محدود من المصادر التعليمية كما يحدد المدرس في أغلب الأحيان الكيفية التي يسير بها التلميذ في الدروس.	الوحدات المبرمجة نوع من التعليم الفردي إلى درجة كبيرة ويتوفر عادة للتلميذ مصادر تعليمية كثيرة ومتنوعة ويستطيع كل تلميذ أن يختار الأساليب والمواد التعليمية الأكثر ملائمة لقدراته ومعدل تعلمه.
المشاركة	دور التلميذ في الدروس التقليدية سلبي، كأن يستمع الى شرح المعلم أو يقرأ في الكتاب المقرر.	توفر الوحدات المبرمجة فرصة المشاركة النشطة للتلميذ، كما توفر له فرصة التعلم عن طريق العمل ويتناول التلميذ بنفسه، الأدوات والمواد والوسائل التعليمية.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
الوقت	يوجد مقدار الوقت الذي يعطي لدراسة موضوع معين لجميع التلاميذ وبالتالي فإن درجات التحصيل ترتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.	يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان تعلم الموضوع وغالبا ما يتبع توزيع الوقت التوزيع الاعتدالي ويميل إلى ان يرتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.
الحرية	يحدد للدرس التقليدي عادة وقت في حدود ٤٥دقيقة لكل درس وقت معين يحدده جدول الدروس اليومية وعلى جميع التلاميذ حضور هذه الدروس في الأوقات والأماكن المحدد لها.	يمكن ان يدرس التلميذ الوحدة المبرمجة في أي وقت مناسب له للتعلم على نحو افضل ويتوفر له حرية كبيرة في ان ينظم وقت الدراسة ومحتوى المادة بما يتلائم مع حاجاته واهتماماته الفردية في التعليم.
التحصيل	يتوقع وجود فروق فردية في تحصيل التلاميذ ولا يتوفر عادة للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على ما يحتاج إليه من مواد ومصادر تعليمية وكثيرا ما يضطر التلميذ إلى أن يوفرها بمعرفته كما لا يتوفر للتلميذ الضعيف فرصة الحصول على الوقت الإضافي أو المساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب	يعتبر التعليم المبرمج الأساس في الناحية التعليمية ليحقق عدد كبر من التلاميذ إتقان التحصيل والأداء المتضمن في أهداف الوحدة المبرمجة بالمعايير المطلوبة ويتوفر للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على والمصادر التعليمية التي يحتاج إليها، وان يتقدم في تعلمه دون أن يعوق ذلك تقدم باقي التلاميذ كما يتوفر للتلميذ الضعيف الوقت الإضافي والمساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب.

		المطلوب.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
التعزيز	يتم تعزيز تعلم التلاميذ في المقررات التقليدية بعد أداء الامتحانات الرئيسية (فترية – نصف سنوية – نهاية العام).وكثيرا ما يتأجل التعزيز لفترة طويلة تفصل بين الوقت الذي أجرى فيه الامتحان وإعادة الأوراق الى التلميذ ومعرفة نتائجه.	تسمح الوحدة المبرمجة التعليمية بالتصحيح والتعزيز المباشر لاستجابات التلاميذ.
إتقان التعلم	يعرف التلميذ على الأقل قدرا صغيرا من المعلومات عن كل شئ درسه ولا يتوقع أن يتقن جميع التلاميذ تعلم كل الأشياء.	يستطيع التلميذ أن يتقن تعلم أهداف الوحدة حسب قدرات ومعدل تعلمه، وحتى التلميذ بطئ التعلم يستطيع أن يتقن تعلم بعض الأهداف في فترة معينة من الوقت وإذا ما أعطى الوقت الكافي يمكنه في النهاية أن يتقن تعلم معظم الأهداف وإن لم يكن كل أهداف الوحدة.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
الاختبارات	تمثل الاختبارات عادة المحتوى الذي تناوله المدرس مع وغالبا ما يرتبك التلميذ في كيفية الاستعداد للامتحان وهو يدرس المقرر أولا ثم يؤي امتحانا فيه لتحديد درجة تحصيله في المقرر وعادة ما يستخدم الاختبار لمجرد أن يعطي التلاميذ درجات وتقديرات دون ان يكون لها تغذية راجعة ووظيفة تشخيصية.	يعرف التلاميذ أولا بالأهداف والنتائج التعليمية المراد تحقيقها وكذلك كيفية تقويم تعلمهم وتضم الاختبارات لكي تقيس إتقان التلميذ لهذا التعلم ويحصل التلميذ لهذا التعلم ويحصل التلميذ على درجة وتقدير النجاح عندما يظهر اتقانة للتعلم المطلوب وتستخدم عناصر الاختبار في تقدير المتطلبات المسبقة من المعرفة والمهارات لتشخيص الصعوبات ونواحي الضعف معالجتها والتغلب عليها وكذلك في تقدير إتقان التلميذ للتعلم.
الإطار المرجعي للتقويم	تستخدم الاختبارات مراجعية المعيار التي يقارن فيها تحصيل التلميذ بتحصيل باقي التلاميذ في الفصل ويتوقف نجاحه على تحصيل وأداء غيره من التلاميذ.	تستخدم اختبارات مرجعية المحك ويكون نجاح التلميذ مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي التلاميذ في الفصل ويتحدد أتقان التعلم في ضوء المحكات والمستويات التي تحددها أهداف الوحدة المبرمجة؟

يتضح من خلال المقارنة بين التعليم المبرمج وبين التعليم التقليدي أن التعليم المبرمج يهدف الى توفير مجموعة من خبرات التعلم

المتتابعة المتكاملة موجهة نحو أداء التلميذ والتركيز على نشاطه وإيجابيته ويلعب فيه المدرس دورا هاما في إعداد الوحدة المبرمجة وتشخيص وتحفيز وتوجيه وقيادة التلاميذ، ويحدد التعليم المبرمج الأهداف والسلوك النهائي للتعلم وتصميم الاختبارات التي تقيس إتقان تعلم التلميذ وفيه يتقدم التلميذ بسرعته الذاتية كما يساعده على التعمق في المعارف والمواد الدراسية وفي الوقت المناسب له كما يسمح التعليم المبرمج بتصحيح استجابات التلميذ والتعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة وفيه يتم تقدير نجاح التلميذ مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي التلاميذ في ضوء المحكات والمستويات التي تحددها أهداف الوحدة المبرمجة.

٣- خصائص التعليم المبرمج :

❄ زيادة فاعلية المواد المبرمجة في التعليم.

❄ ارتفاع كفاءة المتعلم في تحقيق الأهداف النهائية.

❄ تكوين اتجاهات إيجابية من قبل التلاميذ نحو استخدام التعليم المبرمج.

❄ تحقيق نتائج التعلم.

❄ الاقتصادية في زمن التعلم.

❄ يساعد على ظهور استجابات التلميذ.

❄ التغذية الراجعة التي تتوفر في التعليم المبرمج والتي تساعد على إتقان التعلم وتقدمه.

❄ تقسم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة وترتب ترتيبا منطقيا مع تحديد الأهداف مقدما وبالضبط.

❄ يعمل كل تلميذ المبرمج بمفرده وحسب سرعته الخاصة لذا يعد تعليما ذاتيا.

❄ يعد البرنامج – الكتيب المبرمج–مدرسا أثناء تغيب التلميذ عن الفصل، كما أنه يسهم في مواجهة الأعداد المتزايدة من التلاميذ، ويعوض النقص في عدد المدرسين.

❄ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويساعد على خفض نسبة الأخطاء الى أدنى معدل.

❄ يساعد التلميذ على اختبار المكان والوقت المناسب للتعلم وإتقان الدرس بالتكرار اكثر من مرة وإتقان كل جوانبه.

❄ يساعد التلاميذ على التعلم في جو من المتعة والأمن والتشويق والجذب.

٤– مبادئ التعليم المبرمج :

أكد العاملون والمهتمون بالتعليم المبرمج على أهمية مبادئ التعليم المبرمج منذ زمن بعيد وأخذوا في اعتبارهم هذه المبادئ لمدى أهميتها في إعداد المادة العلمية المراد برمجتها أن مبادئ التعليم المبرمج هي :

❄ تحديد الأسلوب النهائي المراد من التلميذ ان يتعلمه بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ومكونات هذا السلوك تحديدا دقيقا وذلك في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

❄ تحليل الخبرات التعليمية المؤدية الى هذا السلوك وتقديمها بالتدريج وذلك عن طريق عرضها على هيئة مشكلات أو مثيرات تتطلب من التلميذ أن يستجيب لها بطريقة أو بأخرى وترتب كل مشكلة من المشكلات المعروضة على التلميذ على أساس استجابته لسابقتها.

❄ حصول الدارس على تعزيز فوري لاستجابته ونتيجة لأهمية التعزيز الإيجابي الناتج م استجابة التلميذ الصحيحة.

❄ تقدم التلميذ في دراسته للبرنامج حسب قدرته وسرعته الذاتية.

❄ إعداد البرنامج بطريقة علمية بحيث يسمح البرنامج بأقل قدر من الخطأ في استجابته فمعد البرنامج يجب ان يجربه باستمرار خلال مرحلة إعداده وبعدها ليتأكد من خلال تحليله لأخطاء التلاميذ المشكلات المطلوب من التلميذ الاستجابة لها ومدى مناسبتها من حيث الحجم والترتيب، وعلى ضوء هذا التحليل يتم إدخال التعديلات على البرنامج سواء في المحتوى أو التنظيم أو أسلوب العرض.

ويتضح أن مراعاة أهمية مبادئ التعليم المبرمج عند إعداد المادة العلمية المراد بمرجتها تساعد القائم بعملية البرمجة من تحديد أهدافها والسلوك النهائي المراد تعلمه وتجزئتها الى إطارات صغيرة ترتب بصورة متسلسلة على شكل مشكلات يقوم التلميذ بالعمل لحل هذه المشكلات وفق سرعته وقدرته الخاصة مع توفير المثيرات اللازمة لكل استجابة لضمان الحصول على استجابات صحيحة مع أقل نسبة خطأ ممكن وأن المعرفة الفورية بالنتائج تعمل على زيادة فاعلية المتعلم.

٥- أنواع التعليم المبرمج :

هناك نوعان رئيسيان من البرمجة هما :

النوع الأول : البرمجة الخطية – الطولية – LINEAR :

وهي من إضافات سكندر ومعاونيه ويقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء مستقلة يسمى كل منها إطار FRAME وتتوالى الإطارات في خط أفقي مستقيم، وتقدم الأسئلة مباشرة في البرنامج الخطي، بحيث يفكر التلميذ ويكتب أجابته المنشأة CONSTRUCTED وتسمى البرمجة الخطية ببرامج الخط المستقيم STRAIGHTLINE الذي يبدأ من السلوك الأولى الى السلوك النهائي المطلوب ولذلك فإن كل إطار يتضمن الاستجابة الصحيحة للإطار السابق بالإضافة للمعلومات الجديدة والمنبهات CUES أي أن الاستجابة التلميذ تعزز مباشرة ولذلك يفضل استخدام البرمجة الخطية حيث تعود بأقل خطأ في الاستجابات لأن البرنامج يكون تدوينه بالطريقة التي تضمن صحة معظم الاستجابات لأن البرنامج يكون تدوينه بالطريقة التي تضمن صحة معظم الاستجابات ويتحقق له ذلك حيث ان كل تلميذ يعمل على قدر جهده AT-HISOWN RATE فبوسعه ان يستغرق من الوقت ما يشاء بالنسبة للنقط التي يراها اصعب مما تعود عليه في حجرة الدراسة ومع أن كل أنواع البرامج ذات أطر صغيرة تماما – أكبرها لا يزيد على حجم الصفحة الواحدة فأن أطر البرنامج الطولي صغيرة جدا في الواقع حيث ان كل منها يتناول قدرا صغيرا جدا من المادة التعليمية والخطوات بين أطر المعلومات المتتابعة صغيرة أيضا ولا تظهر المادة

الجديـــدة فقط بغير تمهيد سابق، والبرامج الطولية مصممة بحيث تأتي أغلب استجابات التلميذ صحيحة.

النوع الثاني :البرمجة التفريغية BRANCHING

يعـــود الفصـــل فـــي ابـــتكار الـــبرمجة التفريعـــية الى كراودر CRAWDER وعـــنده يشمل الإطار فقرة أو فقرتين من المعلومات – أكـــثر تعقـــيدا مما يحتويه الإطار في البرنامج الخطي عند سكنر – ثم يوجـــه سؤالا من نوع الاختبار المتعدد يجيب عليه التلميذ باختيار أجابه واحـــدة بيـــن عـــدة إجابات مقترحة فإذا كانت الإجابة صحيحة يطلب البرنامج من التلميذ الانتقال الى إطار آخر أصعب أما إذا كانت الإجابة خاطـــئة فـــإن التلميذ ينتقل الى إطار أخر أصعب أما إذا كانت الإجابة خاطـــئة فإن التلميذ ينتقل الى تفريع تشخيصي علاجي ويستمر في ذلك حـــتى يختفـــي الخطـــأ فينتقل التلميذ إلى الأصعب وهذه الأطر الجديدة تسمى تفرعات BRANCHES أي أنها تخرج بالتلميذ مؤقتا الى مسار الـــتعلم المـــنظم، ويتم ذلك قبل ان يسمح للتلميذ بالعودة مرة أخرى إلى المســـار الأساســـي للتعلم والتقدم فيه أي أن البرمجة التفريعية أسلوب تشخيصـــي لنواحي القوة والضعف في التعلم وأسلوب علاجي لأخطاء التعلم إلى جانب أنه أسلوب اكتساب وهو بذلك يحتاط بتوفير ذخيرة من الأطر التي يمكن أن تستخدم في غرض التشخيص والعلاج كلما تطلب الأمر ذلك حتى يسمح للتلميذ بالتقدم نحو الأطر الأكثر صعوبة.

٦- استراتيجية التعليم المبرمج :

يرى جانبيه وبرجز GANGE & BRIGGS عام ١٩٧٤م أن أي استراتيجية تعليمية ينبغي أن تتضمن العناصر التالية :

* أنشطة قبلية PREINSTRUCTIONAL ACTIVITES
* تحديد طرق تقديم المعلومات INFORMATION PRESENTATION
* تحديد أوجه مشاركة التلاميذ STUDENT PARTICPATION
* تحديد واختيار أساليب التعزيز التي تكفل إيجابية التلميذ.

أ- أنشطة قبلية لإثارة دافعية المتعلم للتعليم :

وتتعلق أساسا بتهيئة التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم بتقديم مجموعة من العبارات والمعلومات التي تتميز بالقصر والتشويق وعدم التكرار عن طريق المثير الذي يتكون من :

المثير الدال CUE: وهو الجزء من المثير الذي يساعد المتعلم على القيام بالاستجابة الصحيحة.

السياق CONTEXT: وهو الموقف الجديد الذي نرغب في أن تحدث الاستجابة فيه أو الجزء من المثير الذي نرغب في ربطه بالاستجابة المطلوبة.

التغذية ENRICHMENT: وهي المعلومات التي يمكن أن تستخدم لإثارة دافعية المتعلم والتي نتوقع أن يستجيب لها ونرى أنها تؤثر فيه معنويا ونفسيا.

ب- تحديد طرق تقديم المعلومات :

وهـــي اختيار طريقة عرض البرنامج باستخدام طريقة البرامج كإحدى طرق التعلم الذاتي واختيار أي من طريقتي البرمجة الخطية أو التفريعية.

ج- تحديد أوجه مشاركة التلاميذ :

عـــن طـــريق تحديد شروط التعلم التي تزيد من فرص مشاركة التلاميذ في المدارس.

د- تحديد واختيار أساليب التعزيز :

يرى سميث SMITH أن فكرة التغذية الراجعة قد وجدت قبولا لـــدى علماء النفس لتشابهها مع فكرة معرفة النتائج كمبدأ لكفاية العملية التعليمـــية، ولهذا استخدمت التغذية الراجعة ومعرفة النتائج كأنهما شئ واحـــد ولما كانت فكرة معرفة النتائج تعمل كنوع من المكافأة أو الإثابة لهـــذا اعتبر كثير من علماء النفس أن التغذية الراجعة وظيفة تعزيزية بمعـــنى أن الاســـتجابة التـــي يقل فيها الخطأ هي الاستجابة التي تقوي وتعزز ويمكن تعلمها.

ومن أساليب التعزيز المستخدمة في التعليم المبرمج ما يلي :

الأسلوب الأول : الاتجاهات الشكلية – الفيزيقية:

PHYSCIAL OR FORMAL PROHYPS

وهـــي التي تعتمد على اقتراح الخصائص الفيزيقية للاستجابة المطلوبـــة فـــي ذهن التلميذ وذلك بإعطائه جزءا من هذه الاستجابة أو صورة غير واضحة لها.

الأسلوب الثاني : الإيحاءات النفسية THEMATICHPROMPTS :

وهـــي توحي بالاستجابة في ذهن التلميذ عن طريق استخدام العلاقات المنطقية بينها وبين الاستجابة أو لوجود وجه للشبه أو التضاد بيـــنهما وقـــد تكون هذه الإيحاءات لغوية كما قد تكون غير لغوية عن طريق استخدام الرموز البصرية المختلفة كالصور والرسوم والجداول.

الأسلوب الثالث : التعزيز الضوري :

وهـــو تدعـــيم الاســـتجابة الإجرائـــية في كل مرة تتم فيها هذه الاستجابة.

الأسلوب الرابع : التعزيز الدوري :

وهـــو تدعيم الاستجابة بعد عدد معين من الاستجابات في وحدة زمنية معينة.

٧- أنواع الأطر في التعليم المبرمج :

(أ) إطارات تمهيدية Leadin Frames : هي إطارات تقدم الموضوع للتلميذ وتمهد له وتعرفه بالمشكلة وتعده لاكتساب معرفة جديدة.

(ب) إطارات تنمية المعلومات Augmenting Frames : هي إطارات تزود التلميذ بمعلومات ومعرفة جديدة ولكنها لا تتطلب منه استجابة معينة .

(ج) إطـــارات رابطة Interlocking Frames: هي إطارات للمراجعة أو تذكـــرة التلميذ بمعلومات سابقة في الوقت الذي تقدم فيه معلومة جديـــدة، وبذلـــك تـــربط بيـــن معلوماته السابقة والمعلومات التي يعرضـــها لـــه الإطـــار وبذلـــك يمكن التلميذ من إدراك العلاقات المختلفة.

(د) إطـــارات المـــراجعة Rote Review Frames : هـــي إطارات تعرض مشكلات أو موضوعات مشابهة لما تم عرضه في إطارات سابقة.

(هـــ) إطارات الإعادة Restated Review Frames: هي إطارات تعـــرض المـــادة أو المشـــكلة نفسها على التلميذ بأسلوب مخالف للأســـلوب الـــذي عرضـــته بـــه من قبل كنوع من التدريب على المهارات المختلفة التي سبق تعلمها.

(و) إطارات التميز Discriminating Frames : هي إطارات تساعد التلميذ على التمييز بين حقائق متعددة يخشى أن تكون مشوشة في ذهنه.

(ز) إطارات التخطي Skip Frames: هي إطارات تسمح للتلميذ الذي استوعب موضوعا معينا بالقفز الى مادة أو خطوة تالية جديدة.

(ح) إطـــارات محـــددة Specifying Frames: هي إطارات تعطي للتلميذ مثالا معينا لتوضيح قاعدة عامة.

(ط) إطـــارات التعميم Generalising Frames : هي إطارات تبرز خاصـــية أو صـــفة معيـــنة مشتركة بين عدد من الموضوعات أو المشكلات المعينة التي سبق أن درسها التلميذ.

(ي) إطـــارات تتناقص فيها قوة الإيحاءات Fading Frames: وهي إطـــارات تعـــيد تقديم المعلومات بأسلوب تتناقص فيه تدريجيا قوة الإيحاءات والتلميحات.

والإطـــار هـــو الوحدة الأساسية الصغرى للبرنامج، وعلى هذا تقسم المادة التعليمية المراد برمجتها الى وحدات صغيرة – إطارات – ويتكون كل إطار من ثلاثة أجزاء رئيسية هي :

الجزء الأول : المثير Stimulus:

وهو كل ما يمكن أن يدركه التلميذ بحواسه المختلفة ونرغب في أن يرتـــبط لديـــه باســـتجابة معينة ولجذب انتباه التلميذ للمثير وتفسيره وأثـــاره دافعيـــته للاستجابة له ثم نضيف إليه بعض المثيرات الأخرى المألوفة للتلميذ والمستمدة من عناصر بيئته.

الجزء الثاني : الاستجابة Response :

وهي نشاط التلميذ الكلي – العقلي والحركي والانفعالي – الذي يقـــوم بـــه نتـــيجة لإدراكـــه للمثير وذلك كأن يتبين علاقاته معينة بين المعلومات التي يقدمها له المثير.

الجزء الثالث : التعزيز Reinforcement :

وهـــي الـــتأكد من أن التلميذ قد تمكن فعلا من مثيرات الإطار واســـتوعبها قبل الانتقال الى الإطار الذي يليه ويتم ذلك بأخباره بعد أن يفرغ من استجابة بالاستجابة الصحيحة ليقارن بينها وبين استجابته وقد يقتصـــر التعزيز على ذكر الاستجابة الصحيحة أو يتلوها بتعليل لها أو تفســـير لخطأ في استجابة ما، كما قد يتضمن التعزيز توجيهات خاصة بالإطار التالي الذي يتناسب مع مستوى استجابة التلميذ.

وتختلف الإطارات من حيث الحجم في عدة اعتبارات يوضحها لمسدين Lumsdaine في النقاط التالية :

- ❄ درجة صعوبة الاستجابة التي يتطلبها الإطار من التلميذ.
- ❄ حجم الاستجابة المطلوبة من التلميذ.
- ❄ طول الإطار الكلي فقد يكون الإطار عبارة عن جملة أو اثنتين أو مجموعة من الجمل أو فقرة كاملة.
- ❄ نوع السلوك النهائي الذي يرغب في تحقيقه من الإطارات.
- ❄ حجم الإطار يتحدد تبعاً لخبرة التلاميذ السابقة بمحتوى هذه الإطارات، وأيضا طريقة البرمجة المتبعة.

٨- خطوات التعليم المبرمج :

يحتاج إعداد البرنامج الجيد الفعال إلى وقت وجهد كبيرين، ويرجع ذلك الى ما يتطلبه إعداد البرنامج الجيد من عناية فائقة في تحديد أهدافه ومحتواه وفي طريقة كتابة الإطارات وترتيبها وتقويمها ويمكن تلخيص أهم الخطوات التي يجب إتباعها في إعداد البرامج هي :

- ❄ تحديد الأهداف التعليمية.
- ❄ تحديد مستوى التلاميذ وقدراتهم وإستعدادتهم.
- ❄ اختيار وتحديد المادة العلمية التي يتضمنها البرنامج وتحدد نوع البرنامج الملائم.
- ❄ تقسيم المادة التعليمية الى جزئيات صغيرة – إعداد الإطارات – وتحديد نظام عرضها في البرنامج.
- ❄ كتابة إطارات البرنامج في صورتها الأولية .
- ❄ تقويم البرنامج داخليا وخارجيا.
- ❄ التعديل والإعداد النهائي.

وكانـــت هـــناك أراء أخرى لخطوات التعليم المبرمج من خلال ثلاثة مراحل رئيسية هي :

المرحلة الأولى :التخطيط أو التحليل وتشمل على :

* تحديد الأهداف
* تحديد محتوى البرنامج وتحليله
* تحليل خصائص المتعلم وتحديد نقطة البداية للمتعلمين.

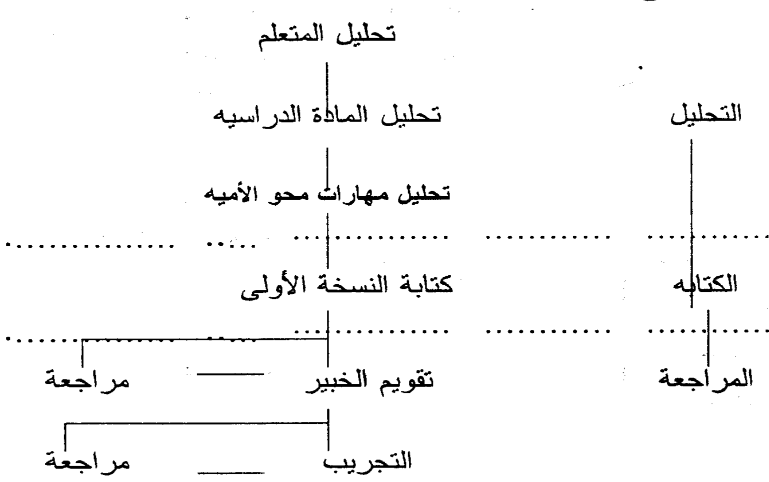
المرحلة الثانية : مرحلة التركيب أو كتابة البرنامج أو كتابة الإطارات وتتضمن الآتي :

* تنظيم وتتابع الأنشطة التعليمية، وتقديمها في صورة إطارات.
* تحديد الإستراتيجيات.
* كتابة الإطارات وترتيبها ووضع البرنامج في صورته الأولية .

المرحلة الثالثة : تجربة البرنامج أو التقويم وتحتوي على :

* التقويم الداخلي.
* التقويم الخارجي .

كمـــا تناول سفاسيلام تياجارجان خطوات عملية المبرمجة موضحة في الشكل التالى:



يوضح الشكل أن سفاسيلام تيجارجان حدد خطوات عملية البرمجة فيما يلي :

* التحليل ويشمل :
- تحليل المتعلم.
- تحليل المادة الدراسية.
- تحليل المهارات.
* الكتابة : كتابة النسخة الأولى.
* المراجعة وتشمل :
- تقوم الخبراء.
- المحاولات التجريبية.

بينما حدد **شيفيلد** خطوات البرمجة في النقاط التالية :

- التشخيص * الوصف * البناء * التقويم

وحدد **هارتلي** HARTLEY خطوات التعليم المبرمج فيما يلى:

❄ تحديد الأهداف وصياغتها في عبارات سلوكية.

❄ تحديد مستوى معلومات ومهارات التلاميذ.

❄ تحديد وتحليل المواد المراد تعليمها بحيث تسلسل جيدا مع تحديد طرق التعليم المناسبة – التعليم المبرمج.

❄ اختبار مبدئي لمدى صلاحية البرنامج على عينة من التلاميذ.

❄ تقويم البرنامج وتعديله قبل تطبيقه.

الباب السادس

مفهوم المناهج

استخدام لفظ المنهاج الدراسي قديما للدلالة على مقرر المادة الدراسية، حيث كان الاهتمام مركزا على التحصيل الدراسي باعتباره السبيل للنمو الفعلي، وهذا ما تدعمه الفلسفات التربوية القديمة كما كانت المقررات الدراسية تعني في نظر الكثيرين ما يسمى بالمنهاج المدرسي فكان المنهاج المدرسي والمقرر الدراسي بمعنى واحد ولقد ظل هذا المفهوم في أذهان المربين زمنا طويلا ولا يزال حتى الان له أنصاره ومؤيديه في كثير من البلاد وخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم ولم تتوافر لها الفرص للاستفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

وتعريف المنهاج حديثا اصبح بعيدا عن الضيق والثبات واصبح لا يهتم بمحتوى المواد بقدر اهتمامه بتكامل وترابط الخبرات التي قد يكتسبها المتعلم تحت أشراف المدرسة.

وسوف نتعرض للعديد من التعريفات لمفهوم المنهاج المدرسي نذكر منها مايلي :

عرف كل من **بيتي ومنتيان** "المنهاج الدراسي عبارة عن مجموعة الخبرات التي سيأخذها المتعلم".

وهذا التعريف قد لا يختلف عن المفهوم القديم إلا أنه يلقي الضوء على ان المنهاج وهو مجموعة الخبرات التي سيحصلها المتعلم.

أمـــا **رومابن** فقد عرف المنهاج على انه كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت أشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه.

ويمثل هذا التعريف اتجاه المدارس التربوية الحديثة ولقد كلفت جماعة البحث عن تطوير مناهج المدارس الثانوية بأمريكا وضع مفهـــوم للـــمنهاج الدراسي حيث استمرت دراستها ٥ سنوات ولقد تبنت هذه الجماعة **التعريف التالي** :

"المـــنهاج الدراســـي هو كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت أشراف المدرسة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها".

أمـــا **ولبمز** وهو أحد علماء التربية الرياضية بأمريكا فقد عرف المـــنهاج على انه عبارة عن خبرات منظمة تدور حول تحقيق أهداف محددة في زمن معين.

ولقد **عرف فرنسيس براون** المنهاج على النحو الآتي :

"المـــنهاج عـــبارة عن مجموعة المواقف المكتسبة التي تشرف علـــيها المدرســـة والتي يمكن الحصول عليها بواسطة المدرس وإدارة المدرســـة والتـــي من خلالها يمكن أحداث التغييرات السلوكية للأطفال والشباب.

ومـــن التعريفات السابقة نرى أن المنهاج بمفهومة الحديث يعني جمـــيع الخبرات التي يمكن ان يكتسبها التلميذ داخل الفصل أو خارجة وداخـــل المدرســـة أو خارجها" تكون هذه الخبرات عقلية أو سلوكية أو بدنية أو اجتماعية ونصت جميع التعريفات أيضا على أن الخبرات يجب ان تكـــون تحت رعاية المدرسة وهذا يعني ان المدرسة يجب ان تكون

حريصة على بناء مناهجها وفق السياسة التربوية التي يرضاها المجتمع لأجيال المستقبل كما وأنها حريصة على اعتبار سيكولوجية التلميذ عند وضع المنهاج.

والاتجاه الحديث في التربية بحرص كل الحرص على إيجابية المتعلم باعتباره محورا للعملية التربوية فمن اجله وجدت المدرسة ومن اجله وضعت المنهاج وعلى ذلك فأننا نرى أي منهاج دراسي يجب أن يتضمن النواحي الاتية :

١- يجب ان يركز المنهاج على الأوجه الصحيحة من ثقافة الأجيال السابقة حتى يتعلم التلميذ القيمة الحقيقية للمعلومات وأشكال تطورها.

٢- يهتم المنهاج الحديث بقوانين وأنظمة المجتمع الذي تخدمه المدرسة بحيث يحول المنهاج أنظمة قوانين و أعراف المجتمع الى ممارسات مدرسية.

٣- يتميز المنهاج الحديث بالتأكيد على الجوانب الخلقية والسلوكية التي يرضاها المجتمع ويحرص على توفيرها في أبنائه من خلال المواقف التعليمية.

٤- يجب أن يؤكد المنهاج الحديث على أهمية العمل الجماعي وينمي في التلميذ حب الانتماء للجماعة واحترام تقاليدهم.

٥- يقوم المنهاج الحديث على أساس تحليل أنشطة واحتياجات المجتمع.

٦- يركز المنهاج الحديث على أيجاد حلولا لمشاكل المجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

٧- يقوم المنهاج على أساس فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بعملية التعليم ونظرياته وبحرص على إيجابية المتعلم نحو ما يقدم له من أنشطة وخبرات.

٨- يقوم المنهاج الحديث على أساس فهم الطبيعة الإنسانية ومميزات كل مرحلة سنية.

٩- يجب ان يوضع المنهاج في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.

١٠- يعمل المنهاج الحديث على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

١١- المنهاج الحديث يخدم التلميذ من حيث أنه :

أ- يمكنه من التكيف مع مجتمعه.

ب- يمكنه من التكامل النفسي.

ج- أعداد التلميذ للمستقبل كل حسب استعداداته وميوله واتجاهاته.

د-يتيح فرص اختيار المواد والأنشطة التي يميل لها التلميذ.

١٢- ينتمي المنهاج الحديث النزعات الفنية والأدبية في التلاميذ ويعلمهم تقدير مظاهر الجمال في الحياة التي تحيط بهم.

دور التربية الرياضية في المنهاج

==============

لــم تكن التربية المدرسية بمعزل عن المناهج الدراسية فقد كان للتربــية الرياضــية مكانــتها حيــنما وجدت العملية التربوية منذ فجر التاريخ:

١- **فقد كان الإنسان البدائي مسئولاً عن تربية ابنائه ونقل خبراته الشخصية لهم بغرض إعدادهم لمجابهة الحياة ولقد كان من الطبيعي أن يرتبط الإعداد البدني بتأمين حياة الفرد وتكيفه مع الحياة الصعبة المحاطة بالمخاطر وفي سعيه الدائب للحصول على الغذاء لذلك فان قدماء المصريين قد أهتموا بالاعداد البدني اهتماماً بالغاً ويظهر ذلك في تسجيل بعض الحركات الرياضية وبعض تدريبات الجنود على جدران المعابد كما يظهر ذلك بوضوح في تصويرهم لفرعون واظهاره بصورة ضخمة متناسق القوام مفتول العضلات.**

٢- أمــا الصينيون القدماء فقد كانوا يشعرون بالأمان خلف حدودهم الطبيعيــة والجغرافــية لذلــك لم يكن لديهم الحافز الذي يشعرهم بالحاجــة الــى التنمــية البدنــية كمــا كان الحال في العديد من المجــتمعات القديمــة ولكنهم مارسوا بعض الوان النشاط البدني البعيد عن العنف وبغرض التسلية وفي المناسبات.

٣- أما الاغريق فقد حرصوا على أن تشمل برامج اعداد شبابهم قسطاً وافـراً مـن الاعـداد البدني لدرجة أنهم كانوا يؤمنون بأن الفرد القـوي هو الجدير بالحياة فقط. وسيطر هذا الفكر على معتقداتهم لسببين.

أولهمـا : كـثرة الحروب وحاجة المجتمع إلى شباب قوي يدافع بإستماته عن البلاد، اما السبب الثاني فيرجع إلى الفكر السائد في هـذا العصر، وهو أن الإنسان عبارة عن روح وجسد، فإذا كانت الروح تهذب وتقوي عن طريق دراسة الفلسفة واتباع المثل العليا فـان الجسد يصلح ويصون الروح إذا ما تدرب ونمي عن طريق الرياضة.

٤- وفـي العصور الوسطي : أهمل الإهتمام بالبدن تمشياً مع مبادئ هـذه الحقبة من الزمن الا وهي أن الإهتمام كان مرجعة أرتباط العملـية التربوية للنشئ بفلسفة الدين المسيحي. ثم حظى الاعداد البدنـي بتأييد واهتمام بالغ في فجر الإسلام ويوضح ذلك حرص رسول الله عليه وسلم على ضرورة الاهتمام بالتدريب البدني عند تربـية الشـباب في قوله *"المؤمن القوي خير وأحب عند الله من المؤمن الضعيف"*.

وفـي قـول عمـر ابن الخطاب *"علموا اولادكم السباحة الرماية وركـوب الخيل"* بل واكثر من ذلك حتي ان ركنان أساسيين من أركـان الإسـلام همـا الصلاة والحج إرتبطت شعائرهما بالأداء البدني بجانب تهذيب الروح وكبح جماح النفس البشرية.

٥- وفي عهد الإقطاع كان للإعداد البدني أهمية كبيرة في إعداد الفرسان ولكنه ابتعد عن كونه تربية الفرد.

٦- وفـــي العصور الحديثة : برزت فكرة التربية عن طريق النشاط الحركي واصبح النشاط البدني من أهم وسائل التربية الحديثة فقد نـــادي العلمـــاء فـــي القرن الثامن عشر بضرورة الأهتمام بجسم التلميذ بقدر أهتمامنا بعقله وسيكولوجيته ورغم اختلاف الفلسفات الـــتربويه واخـــتلاف المـــبادئ السياســـية لعلماء التربية إلا أنهم يجمعون وبصورة قاطعة على أن العملية التربوية يجب أن تشمل النواحـــي العقلـــية والنفســـية والإجتماعية والبدنية للفكر التربوي الحديث فقد حاول العديد من المسئولين عن تربية النشئ أن يدخلوا التربـــية الرياضـــية ضمن مناهج مدارسهم مثل سراء (١٧٢٣ - ١٧٩٠).

أمـــا **لودقمان** (١٧٧٨ - ١٨٢٥) فكان يري أن الشباب القوي بدنـــياً قـــوي في عقيدته واستخدم التدريب البدني كوسيلة لتنمية الروح الوطنية عند الشباب عندما كان يعدهم نفسياً وعقلياً وبدنياً لتحرير وطنة المحتل.

ولقد أدخل **لنج** (١٧٧٦ - ١٨٣٩) التمرينات البدنية الموضوعية وفـــق الأســـس العلمية والتربوية ضمن المناهج التربوية وأهم ما يميز تمرينات "**لنج**" مراعاتها الفروق الفردين بين التلاميذ.

وفـــي مصـــر دخلت التربية البدنية ضمن مناهج مدارس القطر المصري لأول مرة عام

(١٨١١) في مدرسة القلعة في عهد محمد علي. وفي سنة ١٨٨٠ وفي عهد الخديوي توفيق أصدرت لجنة رفع مستوي التعليم في مصر قراراً جاء فيه لابد من العناية بصحة الأطفال عن طريق التدريب على المشى

السريع تحت إشراف الألولوات. وفي عام ١٩٨٢ أصدر ناظر مدرسة المعارف قراراً يوجب إدخال التربية بواقع ساعة أسبوعياً وكانت عبارة عن النظام والتشكيلات والطوابير والمشي والتمرينات البدنية (بالعصي والصولجان والأثقال) وبعض الحركات على المتوازي وحصان القفز وكانت اغراض التربية الرياضية في ذلك الوقت قاصرة على اعتبار الإعداد البدني غاية في حد ذاته.

وفي عام ١٩٢٥ دخلت التربية الرياضية ولأول مرة ضمن المنهاج المدرسي. وفي عام ١٩٦٤ وضعت اللجنة الفنية للإدارة العامة لرعاية الشباب بوزارة التربية والتعليم المقرارات المنهجية الموحدة في التربية الرياضية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.

نلاحظ من العرض التاريخي السريع أن الإهتمام بالجسم عن طريق التدريب البدني قد حظي بأهتمام المسئولين عن اعداد النشئ منذ فجر التاريخ وعلى مر العصور وأن أهمية تبرز دائماً عند الحلاجة لمواطن قوي قادر على تحمل – المسئوليات الوطنية.

ولقد أوضحنا أيضاً كيف أن التربية الرياضية قد أخذت مكانتها بجوار المواد الأساسية الأخري في المنهاج المدرسي ولم تعد النظرة لها على أنها من كماليات المنهاج بل أصبحت مادة لها رسالتها كوسيلة هامة من وسائل التربية الحديثة.

المقرر الدراسي

يعرف المقرر الدراسي على أنه :

مجموعة الخبرات التعليمية المعدة لتدريسها للتلميذ في مجال معيّن وفي زمن محدد.

ولقد عرفه **فكري حسن زيدان** بأنه :

الإطار والتفصيل الدقيق الذي يمثل مجموعة الوحدات التي تتضمنها المادة الدراسية.

والمقرر الدراسي يعتبر دليلاً وإطاراً محدد للمدرس فهو يحدد الخبرات التي يجب أن يعرفها التلميذ ومدي العمق فيها ومن المعروف أن عملية وضع المقرر الدراسي تتطلب الدراسة والممارسة في مجالات متعددة بالإضافة إلى مجال التخصص فمثلاً واضع المقرر الدراسي يجب أن تتوافر لديه خلقيات عميقة في النواحي الفلسفية والتربوية والإجتماعية والنفسية والسياسية بجانب كونه عالماً في المادة والتي سوف يضع مقررها كما يجب أن تكون لديه خبرة عن المقرارات الدراسية السابقة والأسباب التي دعت إلى تطويرها هذا بجانب أن يكون على علم بطبيعة المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.

التلميذ في عام دراسي.

هذه الأنشطة التي يتعلمها التلميذ داخل درس التربية الرياضية أو في النشاط الداخلي أو في النشاط الخارجي يجب أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف مادة التربية الرياضية. وبالتالي تحقق وظيفة المنهاج الذي يسعي بدوره لتحقيق الأغراض والأهداف التربية المدرسية.

ونظـــراً لتبايـــن قـــدرات وإمكانات وميول التلاميذ فان المقرر الدراســـي للتربية الرياضية يجب أن يقدم مجالات متعددة من الأنشطة حتي يجد كل تلميذ ما يتمشي مع ميوله وإمكاناته.

التربية الرياضية كمقرر دراسى منفصل :

كمـــا ذكـــرنا ســـابقاً أن التربية الرياضية تعتبر مادة من مواد المـــنهاج المدرسي تسعي إلى تحقيق الأهداف والإغراض التربوية ولقد كانـــت النظرة للتربية الرياضية سابقاً قاصرة فكان ينظر لها على أنها مجـــرد انشـــطة يمارسها التلميذ بغرض تحقيق البناء البدني فقط لذلك وجدنا في هذه الفترة أن المقررات الدراسية للتربية البدنية كانت توضع بمعـــزل عن المواد الأخري أي لا يوجد بينها وبين المواد الأخري أي تـــرابط هـــذا الأتجاه القديم كان لا يمكن أن يستمر وخاصة بعد ظهور أهمـــية التربـــية الرياضـــية كمادة دراسية تعمل على تحقيق العديد من أغراض المنهاج الدراسي.

التربية الرياضية كمقرر دراسي مترابط مع المواد الأخري :

أن أكثر ما يحير المسئولين عن العمليات التربية في أي مجتمع أو أي دولـــة وهـــو تحديد المواد الدراسية التي تحقق وبطريقة مباشرة الأهـــداف والأغراض التربوية التي حددت من قبيل المجتمع أو الدولة فإذا ما أعتبرنا أن الهدف التربوي هو مساعدة التلميذ على أن ينمو نمواً عقلياً وبدنياً ونفسياً وإجتماعياً.

فإن المسئولين عن العمليات التربوية يكون لزاماً عليهم استعراض أهداف وأغراض وطرق تدريس المواد المختلفة ووضع المواد التي تتمشي أهدافها وأغراضها مع أهداف وأغراض المناهج الدراسية وإستبعاد المواد التي لا تحقق أهدافها أغراض المنهاج والتربية الرياضية هي أولي المواد الدراسية التي يجب أن يتضح هدفها وأغراضها حتي طبيعة دورها في المنهاج المدرسي فإذا ما سلمنا بأن أغراض العملية التربوية هي :

١- غرض النمو البدني والصحي.
٢- غرض النمو النفسي.
٣- غرض النمو العقلي.
٤- غرض النمو الاجتماعي.

هنا نتساءل هل تستطيع التربية الرياضية أن تثبت وجودها في الميدان التربوي بأن تحقق جميع أغراض التساؤل بالإيجاب فإن ذلك يجعل للتربية الرياضية مكانة كبيرة بين المواد المنهجية الأخري بقدر النتائج التي يمكن أن تحققها في كل غرض من الأغراض سابقة الذكر.

وسوف نستعرض معاً الأغراض التربوية وما يمكن أن تحققة التربية الرياضية من هذه الأغراض.

١- غرض النمو البدني والصحي:

إن التربية الرياضية المدرسية تنمي القدرة الجسمية في الفرد عن طريق تقوية الأجهزة المختلفة للجسم وينتج عن ذلك زيادة مناعة الجسم ضد الأمراض والقدرة على مقاومة التعب كما أنها تجعل الفرد كائناً نشطاً قادراً على الأداء الأفضل، كما أن العضلات تصبح قادرة

على أداء وظيفتها بشكل أفضل فالجري والتسلق والرمي والقفز والحمل والوثب كلها حركات مرتبطة بالنشاط العضلي ومن ثم فأن كل المجموعات الأساسية للجسم تعمل من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية ولذلك فإن تدريب الإنسان أصبح ضرورياً للحياة المتدفقة المليئة بالأحداث التي تحياها ومن هنا يظهر واجب التربية البدنية التي تساعد في تكوين التلميذ بدنياً حتي يستطيع أن يقوم بأعباء حياته العملية بطريقة أفضل وان يتمتع بحياة صحية سعيدة بكل ما تتطلبه ظروفها من ضرورات حركية.

ويقصد بالنمو الحركي أن تصبح الحركات الجسيمة نافعة من أقل قدر ممكن من الطاقة وأن يكون الشخص ماهراً رشيقاً وجميلاً في حركته.

والحركة الفعالة تعتمد على العمل المنسق بين الجهاز العضلي والجهاز العصبي وينتج عن هذه الحركة المنسقة أن تبعد المسافة بين التعب وقمة الأداء وتتمثل هذه الحركات في أوجه النشاط الرياضي التي تتضمن مهارات الجري والتسلق والوثب والمراوغة والقفز ودورانات الجسم في جميع الأتجاهات، والحمل والرمي هذه الحركات تساعد كل تلميذ على أداء أعماله اليومية بكفاءة أكبر دون أن يصل الى مرحلة الأعباء أو التعب.

والتربية الرياضية تعمل على أن تنمي في الفرد أكبر عدد من المهارات بهدف زيادة قدرته على التكيف مع ظروف الحياة المحيطة مع حرصها على الإقتصاد في كمية الجهد المبذل وتحقيق غرض النمو الصحي يكسب التلميذ الثقة في النفس وتزيد من تزوقه الجمالي.

٢- غرض النمو النفسي:

تهتم التربية المدرسية بكل ما تتضمنه من أوجه نشاط بالتأكيد على الجوانب النفسية والأنفعالية عند التلاميذ وتعميق مستويات الطموح وكذلك إستثارة دافعية التلاميذ وتعميق مستويات الأنجاز الرياضي خلال المسابقات الرياضية المدرسية والذي ينسحب أثره بالتالي على الإنجاز في المجالات التعليمية الآخري.

فالتربية الرياضية المدرسية كحقيقة تربوية هي الأساس في تعميق السواء النفسي للتلاميذ بكل ما لها من فوائد بيولوجية وتربوية وصحية.

٣- غرض التنمية العقلية :

المقصود بغرض التنمية العقلية تجميع المعارف والعناية بالمقدرة على التفكير والنشاط الرياضي يعلم التلميذ كيف يستخدم عقله من خلال التفكير في طريقة وأسلوب الأداء. كما أن المعرفة هنا يمكن أن تأتي عن طريق دراسته قوانين اللعبة وعن طريق دراسة الخطط الإستراتيجية المنظمة وبذلك تمد اللاعب بالخبرات العلمية التي تساعده على تفسير وتفهيم هذه الخطط حتي يكون قادراً على إتخاذ القرارات في المواقف التي تواجهه.

٤- الغرض الاجتماعي:

ومن خلال أنشطة التربية الرياضية يكتسب المرء خبرات عديدة فطبيعة الإنسان وخبراته الاجتماعية تمكنه من التكيف مع الجماعة

والشـــعور بالأنتماء ومثل هذه المعرفة تسهم في خلق الكفاية الاجتماعية وحسن علاقته بالآخرين.

<u>المقصود بغرض النمو الإجتماعي هو :</u>

مســـاعدة الفــرد في عملية التكيف الشخصي مع المجتمع الذي يعـــيش فـــيه. والتربية الرياضية تهيئ للفرد من خلال أنشطتها العديدة الفرصة لحدوث هذا التكيف بشرط وجود القيادة الواعية.

ممــا ســبق نري أن التربية الرياضية كمادة بين مواد المنهاج وبصـــورة فعالة في تحقيق أغراض التربية العامة وهذا ما أكد مكانتها وضروريتها بين مواد المنهاج.

منهاج التربية الرياضية

==============

ذكـــرنا فـــيما سبق أن الأنشطة المعدة لتدريسها في خلال عام دراسي واحد يطلق عليها المقرر الدراسي للتربية الرياضية وموسوعة الأنشـــطة التـــي تدرس في مرحلة تعليمية في مجال واحد يطلق عليها المقرارات الدراسية لهذه المرحلة. ولقد شاع تسمية المقرارات الدراسية بإسم المنهاج. وهذا ما يخالف المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي ولكن قد يســتعمل مصطلح منهاج التربية الرياضية حينما تصبح دراسة التربية الرياضـــية دراسة تخصصية كما هو الحال في شعب التربية الرياضية بــدور المعلمين وكذا في كليات التربية الرياضية وقياسها على ذلك فان مـــنهاج المـــرحلة الثانوية يشتمل على عديد من المواد مثل الرياضيات والتاريخ واللغة العربية واللغة الإنجليزية .... الخ.

فإذا ما تخصص الطالب في المستوي الجامعي في دراسة أحدي هـــذه المـــواد فـــان دراسته تصبح تخصصية تشمل على فرع من هذه الأفـــرع بحيـــث تعمـــل علـــى التكامل المعرفي عند الطالب في مجال تخصصـــه وعلـــى ذلـــك يطلـــق لفـــظ المنهاج على مجموعة المواد التخصصـــية التـــي تـــدرس فـــي عام جامعي. وأيضاً مجموعة المواد المتخصصـــة فـــي التربية الرياضية المعدة لإعداد المدرسين أو الحكام يمكن أن يطلق عليها اسم المنهاج.

الباب السابع

العوامل التي تؤثر على بناء المنهاج

تعددت العوامل التي تؤثر في بناء المنهاج في وجهة نظر كثير من التربويين وفيما يلي نتناول أهم العوامل التي تؤثر في بناء المنهاج هي :

١- العوامل الفلسفية.

٢- العوامل الإجتماعية.

٣- العوامل النفسية.

٤- العوامل التربوية.

أولاً : العوامل الفسلفية :

إن أختلاف الأفكار الفلسفية يحدث أختلافات في وجهات النظر بالنسبة لما يجب أن تفعله المدرسة وما يجب أن تقوم به وكيف تحقق أهدافها، وقد تعددت الفسلفات وتنوعت المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس ومن الواضح أن هناك مدرستين فلسفيتين متصارعتين وهما :

أ- الفلسفة الجوهرية أو التقليدية : والتي يدرج تحتها.

١- الفلسفة المثالية.

٢- الفلسفة الواقعية.

٣- الفلسفة العلمية.

٤- الفلسفة العقلية.

ب- <u>الفلسفة التقدمية :</u> ويتدرج تحتها.

١- الفلسفة البرجماسيه والتجريبية.

٢- الفلسفة التجريدية.

٣- الفلسفة الطبيعية.

٤- الفلسفة الوجودية.

<u>الخصائص المميزة للفلسفة الجوهرية بالنسبة للتلميذ :</u>

١- الحرية امتياز اجتماعي وليس حقاً فردياً.

٢- الحرية ناتج وليست للتربية.

٣- المعرفة والتهذيب محتاج اليهما في الحياة.

٤- التعلم عملية تعرف وليست عملية خلق.

٥- الإبداع عملية نشاط لتهذيب الذات.

٦- الميول جزء من قانون العقل ونظامه.

٧- النمو المعرفي والتدريب العقلي.

٨- التعلم من أجل الفائدة في المستقبل.

٩- الفجوة بين الحياة المدرسية والعالم الخارجي.

ويضاف إلى ذلك ما كانت تراه تلك الفلسفة من أن التربية عملية صراع من أجل الكمال. وتدريب الطفل في الحياة يكون من أجل التشبع بقيم المجتمع ومعاييره.

الخصائص المميزة للفلسفة التقدمية بالنسبة لتلميذ :

١- الحرية.
٢- التفكير الاستقلالي.
٣- البدء بالتلميذ.
٤- الاعتماد على النفس.
٥- احترام ميوله وحاجاته ودوافعه.
٦- التوافق الاجتماعي والتكيف مع المجتمع.
٧- تدريبه على حل المشكلات.
٨- أهمية النشاط بالنسبة للتلميذ.
٩- الاهتمام بفردية التلميذ.
١٠- التعبير عن الذات.
١١- التعلم الهادف.
١٢- الارتباط بالحياة الطبيعية خارج المدرسة.
١٣- التركيز على ميول التلميذ أثناء الدرس.
١٤- تنمية التلميذ ككل.
١٥- التعامل الديمقراطي بين المعلم والتلميذ.
١٦- التغير والتجديد.
١٧- ليس هناك قيم نهائية وثابتة.
١٨- مراجعة مستمرة لأهداف التربية.
١٩- استخدام الأسلوب التجريبي في التعليم والتدريس.
٢٠- التربية عملية إعادة بناء المجتمع.

ويتضح مما سبق بالنسبة للفلسفتين، أن الفلسفة المثالية تكاد توجه مجهودها لنقل التراث البشري الاجتماعي والمحافظة عليه في الوقت الذي تحاول فيه الفلسفة التقدمية الجمع بين نواحي عدة كإشباع حاجات وميول الأطفال، وخدمة حاجات البيئة المحلية والمجتمع بوجه عام.

ثانياً : العوامل الاجتماعية :

أن التربية في أساسها عملية اجتماعية سيكولوجية، في الوقت نفسه هي أنعكاس لما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك وغير ذلك من ألوان الثقافة التي تسود هذا المجتمع وهي كذلك (التربية أداة المجتمع في صنع المستقبل والملائمة للحاضر ويقول بعض المربين أن تاريخ التربية عبر العصور المختلفة وفي البيئات المتعددة يشير إلى أن التربية بعملياتها المختلفة وأساليبها المتنوعة من صنع الزمان وعمل المكان) نتاج الظروف التي تحيط بالمجتمع ومؤسساته التربوية.

والمنهاج الدراسي هو أداة التربية في تحقيق أهدافها وهو الوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع الكثير من أمالة وأحلامه فالمنهاج له أدواره ووظائفه الاجتماعية التي نوجزها فيما يلي :

١- إن المنهاج هو وسيلة المجتمع والتربية في تحقيق أهدافها.

٢- أنه السبيل لأعداد الأفراد للمجتمع المعاصر بكل مقوماته وأماله وتطلعاته.

٣- أنه البيئة التي تصنع في إطارها الأفراد بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم وينمون نمواً سليماً في شتي النواحي.

٤- أنه يمثل اتجاهات المجتمع وهيئاته الصناعية والزراعية والتجارية والعلمية والثقافية والفكرية.

٥- أن يعبر عن اتجاهات المجتمع وميوله وأحلامه وعن قيمة ومثله وتراثه وعن عاداته وتقاليده.

وبعد الرجوع إلى العديد من المراجع – نلخص أهم العوامل الإجتماعية التي تؤثر في بناء المنهاج وهي :

١- طبيعة المجتمع :

حيث أن لكل مجتمع خواصه التي يتأثر بها أعضاء هذا المجتمع وهي المعارف والعادات والتقاليد .... الخ والتي تؤثر بالتالي على بناء المنهاج، أن المنهاج يجب أن يعمل على إيجاد توازن معقول في العلاقة بين الفرد والمجتمع من خلال التأكيد على أشكال هذه العلاقة، باعتبارها مميزات أساسية للتفاعل داخل المجتمع الذي ينشد الرقي والتقدم.

٢- الثقافة :

ويعرفها رجال الاجتماع بأنها هي : جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع سواء الجانب الفكري منها أو الجانب المادي على ذلك فالثقافة تشمل طرق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة والعادات والتقاليد ووسائل التبادل الفكرى من لغة ورموز وأصوات وأدوات مختلفة ونظم عائلية وإقتصادية وسياسية وقضائية، هذا بالإضافة إلى المعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسؤليات الاخري ولذا اهتمت المناهج الدراسية بتسهيل حصول الأفراد على التراث للمجتمع وللجنس البشري والمحافظة عليه، حيث تصبح مسئولية المنهاج هي :

١- دور المحافظة على التراث الثقافي حيث أن المنهاج يحقق ما يسمي بالتماسك الاجتماعي.
٢- دور النقد والتحليل لهذا التراث، حيث يختار من التراث الثقافي ما كان صالح للمجتمع المعاصر.
٣- دور الخلق والابتكار والإبداع، حيث يتمكن التلميذ من اقتراح حلول جديدة تساير الظروف الاجتماعية والأفكار الحديثة.

٣- التغير الإجتماعي :

أن عملية التغير الإجتماعي من أبرز العوامل التي تؤثر في المنهاج، ولا شك أن دور المنهاج في نقد التراث الثقافي وفي الخلق والإبداع مرتبطة تماماً بعملية التقدم الإجتماعي والتغير الإجتماعي والثقافي أمر مطلوب فهو يعبر عن حركة المجتمع لأثباته، وعن ديناميكية الثقافة وفاعليتها لا وقوفها وجمودها.

وقد يحدث التغيير نتيجة تفاعل ثقافي جديد داخل المجتمع وقد يحدث تغير إجتماعي نتيجة الأقتباس الثقافي من المجتمعات الأخري، وكثيراً ما تحدث تغيرات إجتماعية نتيجة التغير السياسي والاقتصادي للدولة.

مما سبق يتضح لنا أنه لا يجب أن يوقف المنهاج في العصر الحديث مكتوف اليدين أمام المشكلات الإجتماعية الناتجة عن التغيرات العلمية والسياسية والاقتصادية ولذلك ينبغي على المناهج أن تكون :

١- حساسية ومرنه للتغيرات الإقتصادية والعلمية.
٢- موضوعية في علاج المشكلات على أساس من التفكير العلمي السليم.
٣- متعاونه مع وسائل الأعلام والمؤسسات الإجتماعية الأخري في غرس الأتجاهات الإيجابية نحو التطوير المطلوب.

٤- البيئة :

أن البيئة المحلية التي تحيط بالمدرسة عاملاً قوياً له تأثيره الفعال في بناء المنهاج وخاصة مناهج المرحلة الأولي من التعليم والمنهاج يعمل على إيجاد تكيف التلميذ مع البيئة فما يقدم لكل التلاميذ في الريف يجب أن يختلف عما يقدم لتلاميذ المدن وغيرها. ومن المؤكد أن هناك عدد من المعارف والقيم والمثل التي يجب أن تقدم لجميع التلاميذ حيث تتصل بالمجتمع كله مثل التراث الثقافي – المثل – اللغة – الولاء والانتماء للوطن ولكن هناك مجموعة اختلافات يجب أن تراعي عند بناء المناهج لكل بيئة على حدة والتي تتمثل فيما يلي:

١- الاختلافات في الخلفية التربوية للتلاميذ.
٢- الاختلافات في القدرة العقلية للتلاميذ.
٣- الاختلافات في استقرار التلاميذ بالمدرسة.
٤- الاختلافات في توزيع اعمار التلاميذ في كل صف دراسي.
٥- الاختلافات في المستوي الإجتماعي والإقتصادي للبيئات.
٦- الاختلافات في الاتجاهات نحو المدرسة وبرامجها.
٧- الاختلافات في الظروف المنزلية والإجتماعية.
٨- الاختلافات في مستوي مشكلات التلاميذ.
٩- الاختلافات في المنهاج التربوي العام للبيئات.

٥- المؤسسات الإجتماعية :

وهي تلك المؤسسات التي تعمل على أحدث تأثير تربوي لدي التلاميذ والتلميذات جنباً إلى جنب مع المدرسة مثل : المنزل وأماكن العبادة، وتنظيمات الشباب .... الخ.

٦- الحرية الثقافية :

أن المنهاج يجب أن يؤكد المبادئ التي تنادي بحرية المواطن وحقوقة وواجباته وقيمته وكرامته والإيمان بذكائه وقدراته، كما يؤكد حق المجتمع وتعاون أفراده من أجل المصلحة المشتركة.

٧- العلاقات الدولية :

أن المنهاج يجب أن يدعم وينمي فكرة التفاهم العالي من أجل المحافظة على السلام كما يجب أن يعرف التلاميذ بمشكلات العالم.

٨- المشكلات الإجتماعية :

أن المنهاج يجب أن يعطي اهتماماً للمشكلات الإجتماعية التي تواجه مجتمع اليوم.

ثالثاً : العوامل النفسية :

أن المتعلم هو الذي تقع عليه العملية التربوية بكل مقوماتها وعناصرها فالتلاميذ هم محور العمل المدرسي، كيفما كانت الأهداف وكيفما كانت المناهج فان هذا لا يؤدي إلى شئ ما لم يعتمد على فهم حقيقي لحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه.

واضعي المناهج والمسئولين عن تنفيذها يمكن أن يضعوا الكثير من أجل تحقيق الأهداف التربوية لهذه المناهج ولكن الذي يمكن أن يتعلم أولاً هو التلميذ نفسه ومن ثم لا يكون للمناهج تأثر إلا بالقدر الذي يستجيب له المتعلم نفسه ويصبح جهد المعلم عديم الجدوي إلا إذا أستجاب التلميذ. فكل تلميذ فرد ينمو منفرداً جسمياً وعقلياً وسلوكياً ووجدانياً وأنفعالياً.

وبالنظر إلى الظروف والعوامل والمميزات التي تشكل الموقف التعليمي نجد أن التلميذ هو الذي يختار ما يستجيب له ويهمل ما لا يزيد الإستجابة له فأي نشاط تعليمي تقوم به المدرسة أو غيرها من المؤسسات يعتمد أساساً على التلميذ الذي سيتعلم ومن هنا يبدوا أمراً له أهمية أن يدرس واضع المنهاج ومن لهم علاقة بالعملية التربوية هذا المتعلم من النواحي الآتية: (نموه – انفعالاته – استعداداته – قدراته – ميوله – اتجاهاته).

فقد يجد فيها ما يساعد في اختيار محتوي المنهاج الذي يكون للمتعلم الأستجابة له دون الإحساس بالقلق الناشئ عن ضغوط واقعة عليه، كما يجب أن يدرس واضع المنهاج طبيعة كل التلاميذ في المرحلة التي يعد لها المنهاج، حيث يساعده ذلك على تحديد محتوي المنهاج، ومدي ملاءمته لمستوي المتعلم من حيث مستوي النمو – القدرات – الميول ... الخ.

وفيما يلي نستعرض أهم العوالم النفسية التي يجب أن توضع في الاعتبار عند بناء المناهج :

١- النضج والاستعداد من المتعلم لعملية التعلم.
٢- الخبرات السابقة للتعلم.
٣- النشاط.
٤- الدافع.
٥- الثواب والعقاب.
٦- الهدف والجهد.
٧- الإشباع والاطمئنان.

٨- انتقال أثر التدريب.

٩- أن المدرك الكلي يسبق إدراك الأجزاء

١٠- الفروق الفردية.

١- النضج والاستعداد من المتعلم لعملية التعلم :

ويقصد بالنضج : النضج الجسمي والعقلي، والاستقرار والثبات الانفعالي ومن الواضح ان عملية التعلم سوف لا تأتي بثمارها ما لم يكن الطفل في مستوي يسمح له بإدراك وفهم المواقف أو الخبرات التعليمية المراد تعليمها له، كما يجب أن يتوفر شرط استعداد المتعلم للاسهام في الأنشطة المقدمة له، بدون توافر الاستعداد من المتعلم فإن جهود المدرس لن تؤتي بفائدة.

٢- الخبرات السابقة :

التعرف عليها، بحيث نبني الخبرات الجديدة على أساس الخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ فعلاً.

٣- النشاط :

والمقصود به أن يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً، في سبيل تحقيق الغرض والسيطرة على المادة المتعلمة. لذلك يجب أن يكون المنهاج المدرسي ميداناً للنشاط، يتفاعل فيه التلميذ مع الجو المدرسي كله بغرض تحقيق أهداف عملية التعلم.

٤- الدوافع :

والدوافع نوعان (أولية – ثانوية).

وترتبط الدوافع الثانوية بعملية التعلم وهي نوعان : (دوافع خارجية – دوافع داخلية) فإذا نجح المنهاج المدرسي في أن يجعل الدافع نابعاً من التلميذ وذلك بما تحمله المادة أو النشاط من تشويق وملائمة للتلميذ كان هذا المنهاج أكثر نجاحاً وعوائده مضمونه القيمة.

٥- الثواب والعقاب :

أثبتت البحوث أن الثواب اجدي من العقاب في أثاره التربوية والواقع أن العملية التربوية تحتاج إلى كل من الثواب والعقاب بشرط استخدام كل منها في الموقف المناسب وبحذر شديد وبأساليب مبتكرة وغيره تقليدية ولا تخرج عن إطار المفاهيم التربوية الحديثة.

٦- وضوح الهدف :

(بالنسبة للمعلم والمتعلم).

حتي يمكن الوصول إليه، هذا ويجب أن لا تكون الأهداف سهلة يعرض عِنها التلميذ، ولا مستحيلة ومعجزة فيشعر بالإحباط نحوها.

٧- الإشباع والاطمئنان :

أن الخبرات التعليمية لابد أن تحدث أثراً في الإشباع والاطمئنان عند المتعلم ويعني ذلك البعد عن الخبرات التي قد تؤلم المتعلم، وتسبب له شعوراً بعدم الاطمئنان.

٨- أنتقال أثر التدريب :

وهـو في جوهره امتداد للقدرة على تطبيق المواد التي اكتسبت واحتفظ بها، أي أن عملية تطبيق للتدريب أو التعلم الأصلي على ميدان أخـّر غير الذي أكتسب فيه أثبتت البحوث أن انتقال أثر التدريب يتأثر كما ونوعاً بما يأتي :

١- درجة تعميم المبادئ المكتسبة أثناء الأنشطة التعليمية.
٢- درجة تشابه المواقف الجديدة مع الموقف المتعلم.
٣- درجة تدريب المتعلم على فحص وتحليل المواقف الجديدة وبقصد ربطها مع المواقف السابقة.
٤- قـدرة المـتعلم علـى التعليم وإدراك العلاقات أو تذكر الخبرات السابقة المتصلة بالمواقف الجديدة والمشكلات التي تتضمنها.

٩- المدرك الكلي يسبق أدراك الأجزاء :

لقـد كانـت الفكـرة أن الكل يمثل مجموع الأجزاء وقد أثبتت البحوث أن الكل يدرك أولاً وليس الجزء كما كان مفهوماً من قبل وليس الكل هو مجموع الأجزاء وإنما هو مدرك مستقل عن اجزائه وأن الجزء يستمد معناه ووظيفته من الكل.

وواضـع المـنهاج يجب أن يأخذ في اعتباره هذه النتائج التي توصلت اليها البحوث العلمية الحديثة.

١٠- الفروق الفردية :

يجب أن ينظر المنهاج إلى الفروق الفردية كقضية أساسية وهذه الفـروق لا تقـف عـند حد الجوانب العقلية أو البدنية فقط ولكن هناك

اختلافات في الاتجاهات والميول والحاجات والجوانب الانفعالية ... الخ وهذا يحتم وجود تنويع وتعدد في النشاط والمعرفة التي يقدمها المنهاج للتلاميذ.

رابعاً : العوامل التربوية :

تشتق هذه العوامل من العوامل الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية التي سبق عرضها وهذه العوامل يمكن أن نوجزها فيما يلي :

١- عوامل تتصل بالمتعلم.
٢- عوامل تتصل بالمنهاج.
٣- عوامل تتصل بالمادة والنشاط.
٤- عوامل تتصل بالقائمين على تنفيذ المنهاج.

أولاً : العوالم التي تتصل بالمتعلم :

وهي تلك العوالم التي كشفت عنها الدراسات النفسية من ميول واتجاهات واستعدادات وقدرات، وأيضاً تلك الدراسات التي تناولت التفاعل بين التلميذ والبيئة.

والمنهاج المدرسي في بنائه وتنفيذه وتقويمه لابد أن يأخذ في اعتباره.

أ- طبيعة المتعلم، مراعياً ما لديه من قدرات واستعدادات عنده من ميول وحاجات – وهذا يعني التنويع في المنهاج وتعدد الأنشطة والمواد التي منها كما يجب أن يراعي المنهاج الفروق الفردية في الذكاء والبيئة الاجتماعية.

ب- حاجات المتعلم، النفسية والاجتماعية والبيولوجية مثل الحاجة إلى الاتـزان العاطفـي والتكامل النفسي وضبط الانفعالات والتكيف الاجتماعي.

ج- حاجته إلى الأمن وإلى الصحة والمعرفة وما إلى ذلك من حاجاته الاجتماعـية والمنهاج المدرسي يجب أن يتضمن مجالاً للأنشطة تمكـن المـتعلم مـن إشـباع تلك الحاجات ففي إشباعها اكتمال لشخصية وأفكاره.

ثانياً : عوامل تتصل بالمنهاج :

وهي تلك العوامل التي تتصل بالمنهاج بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي نوجزها فيما يلي :

١- اختيار الفلسفة التربوية التي تلائم المجتمع والمتعلم.

٢- تحديد الأهداف التربوية.

٣- اختـيار المحـتوي المناسب في ضوء مستوي التلميذ ونموه وفي ضوء أستعداداته وإمكانياته والخدمات والوسائل الممكن توافرها.

ثالثاً : عوامل تتصل بالمادة أو النشاط :

١- إذ يـنظر إلـى المـادة أو النشاط على أنه وسيلة لتحقيق أهداف تربوية واجتماعية وليست هدف في حد ذاتها.

٢- مراعاة الترتيب السيكولوجي للمادة أو النشاط.

٣- مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في المادة.

٤- استخدام الوسائل التعليمية.

٥- الاهتمام بالأنشطة التي تجعل للمادة مذاقاً وأهمية عند المتعلم.

رابعاً : عوامل تتصل بالقائمين على تنفيذ المنهاج :

(المدرس – الموجه – ناظر المدرسة) يجب أن يتوافر لديهم الخبرات التالية :

١- خلفية تربوية تسمح بالفهم والوعي للعملية التربوية.

٢- إدراك صحيح لوظيفة التربية.

٣- فهم عميق لكيفه بناء المنهاج وما تحتاجه عملية التنفيذ.

٤- القدرة على اختبار محتوي المنهاج في ضوء أهداف وفلسفة التربية.

٥- إدراك تام بسيكولوجية التلميذ.

٦- الإيمان التام برسالة التعليم.

٧- الدراية التامة بطرق التدريس وأساليبها مع الإلمام بالجديد من الفكر التربوي.

الباب الثامن

الخبرات المنهجية (الاختيار – التنظيم)

هناك قضيتان أساسيتان لابد من دراستها عند بناء المنهاج المدرسي. أولهما تتعلق بطبيعة المحتوي الذي يتضمنه المنهاج أي ماذا تقدم المدرسة لتلاميذها؟ وثانيهما تتعلق بكيفية تنظيم هذا المحتوي، أي في أي صورة تقدم المدرسة لتلاميذها المحتوي المقترح.

والواقع أن اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلق باختيار كل من المحتوي وطريقة التنظيم ليس أمراً سهلاً في ميدان المناهج ويمكن أن ترجع الصعوبة في الوصول إلى مثل هذا القرار لعدة اسباب لعل من أهمها :

١ – اختلاف المنطلقات الفكرية التي يبدأ منها واضعو المنهاج يمكن أن يفسر لنا أسباب هذه الصعوبة.

٢– عدم وجود معايير ثابتة يمكن الاعتماد عليها في اختيار كل من خبرات المنهاج وتنظيمها ومما يزيد الأمر صعوبة بالنسبة لواضع المنهاج، أن كثير ما يحدث الخلط بين المعايير الخاصة باختيار المحتوي، والمعايير الخاصة بتحديد طريقة تنظيم المحتوي.

أولاً : اختيار محتوي المنهاج :

يتم اختيار محتوي المنهاج على أساس دراسة المجتمع والمتعلم وطبيعة العملية التربوية التي تقوم بها المدرسة وبالرغم من أن هذه الأسس ضرورية إلا أن هناك بعض المشكلات التي تواجه واضع

المنهاج عند اختيار المحتوي تفرضها عليه العصر الذي يعيش فيه، واصبح إدراكها وفهمها من الزم الأمور التي يجب أن يلم بها وفيما يلي نستعرض بعض من هذه التحديات التي تقابل واضع المنهاج عند اختيار المحتوي وهي :

١- زيادة المعرفة.

٢- الفكر التربوي.

٣- زيادة أعداد التلاميذ.

٤- تكنولوجيا التعلم.

١- زيادة المعرفة :

تضاعفت المعرفة الإنسانية في العصر الحديث وتشعبت مما جعل مهمة واضع المنهاج عسيرة، ونحن نعلم أن مهمة المدرسة نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل لضمان بقاء الثقافة واستمرارها ولكن هل تستطيع المدرسة أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ خلال سنوات دراستها المحدودة "الواقع أن هذا أمراً مستحيل" وهنا يواجه واضع المنهاج بضرورة اختيار ما تقدمه المدرسة للتلاميذ خلال سنوات دراستهم عدة تساؤلات منها :

- أي أساس هذا الاختيار ؟
- على أي أساس نختار مجالاً دون غيره ؟
- على أي أساس نختار موضوعات أو أنشطة أو حقائق دون غيرها ؟

هذا الأسئلة لابد أن يجد كل جيل الإجابة عليها حسب ظروفه وحاجاته المتغيره. أننا نعتقد أن المعرفة لا تساوي كلها في درجة

أهميـــتها بالنسبة للإنسان وأنه لواضع المنهاج في درجة أن يتخذ قرار بشـــأن تحديـــد الأولويات التي تعلم للتلميذ وهذا أمر لا يمس أي تلميذ فحســـب بل هو مرتبط بمستقبل المجتمع ككل وهذا يحتم ضرورة وجود معايـــير لهـــا ســـندها العلمي يتم على ضوئها اختيار خبرات كلاً من المنهاج.

٢- الفكر التربوي :

هـــناك جدل بين المربين كان ولا يزال، على ما تقدمه المدرسة لتلامـــيذها كـــل يحاول من وجهة نظر الفلسفة التربوية التي تؤمن بها، ونـــتج عـــن الصراع ثلاثة أنواع من المناهج يمثل كل منها اتجاها في طـــريقة اختـــيار المحتوي، وكل اتجاه عبر عن فلسفة معينة في مفهوم التربـــية ووظيفـــتها، ولكي يتضح الأمر سنستعرض بعض المنطلقات الفكرية التي يمكن أن تؤثر في اختيار خبرات المنهاج.

*** المنطلق الأول :**

يـــري أن المواد الدراسية التقليدية تمثل خلاصة التفكير المنظم للأنسان عبر التاريخ، وعلى هذا فان المنهاج يجب أن يقوم أساساً على الأختيار من هذه المواد.

*** المنطلق الثاني :**

يـــري أن اختيار خبرات المنهاج يجب أن يتم على أساس أشباع حاجات وميول التلاميذ.

*** المنطلق الثالث :**

يـــري أن وظـــيفة المنهاج الرئيسية تكمن في مساعدة الدارسين على التوافق الإيجابي مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه.

هــذه الاتجاهــات الثلاثة وما صاحبها من تفرعات وجدت لها تعبير بصورة أو بأخري في ثلاث أنواع من المناهج هي :

١- منهج المادة.

٢- منهج النشاط.

٣- المنهج المحوري.

وســتعطي هــذه المــناهج اهتماماً خاصاً ليس لأنها تمثل ثلاث اتجاهــات متبايــنة فحســب وأنما لأنها أيضاً تميزت بأن النظرية فيها ارتبطت بالتطبيق، مما جعل لها دلالة خاصة في ميدان المناهج وسوف نتناول هذه المناهج فيما بعد.

٣- زيادة اعداد التلاميذ :

تــزايدت أعــداد التلاميذ من جميع طبقات الشعب على التعليم الأمر الذي خلق مشكلات تعليمية شكلت تحدياً آخر عند وضع المنهاج المدرســي، ومما أوجب على واضع المنهاج أن يفكر في كيفية اختيار المحــتوي الــذي يناسب جميع التلاميذ وأن يلاحظ ما بين التلاميذ من فــروق فــي المســتويات والقــدرات العقلــية والنفســية والإجتماعية والإقتصــادية كما عليه أن يفكر في اعداد احتياجات المجتمع في كيفية اعــداد هذه البطاقات البشرية بأفضل صورة ممكنه حتي يمكنهم تحمل مسئوليات خدمة المجتمع.

٤- تكنولوجيا التعليم :

غــزت تكنولوجــيا العصر الحديث جميع مجالات الحياة حتي أصــبحت سمة العصر الحديث، ولقد أخذت التربية بأسباب التكنولوجيا ولكــن في حدود أقل عن المجالات الأخري وتري المدرسة الحديثة أن

المدرس وحده لا يستطيع أن يلاحق كل جديد في المعرفة كما أن تحقيق أهداف التعلم من الأعداد الكبيرة من التلاميذ وما يتحمله المدرس من العناء ومسئوليات، أصبح من الأمور التي تحتاج إلى طرق ووسائل غير الكتاب والصورة والطباشير ولقد بدأت وسائل جديدة تدخل ميدان التعلم يجعل من الممكن أن يعتمد التلميذ على نفسه إلى حد كبير في تحصيل المعلومات ومن الوسائل المستخدمة حالياً (التسجيلات الصوتية – معامل اللغات – السينما والتليفزيون – الآلات التعليمية) كما يشهد التعلم حالياً تحولاً خطيراً في طرق التدريس حيث بدأ استخدام العقول الإلكترونية حتي أصبح من الممكن أن يترك أمر التدريس إلى الآلة، أما المدرس فيبقي ولن تستطيع الآلة أن تقوم بعمله حيث سيتحمل مسئولية تنمية قدرات كل التلاميذ على التفكير والإبتكار والكشف الجديد، وعلى ذلك فإن استخدام الوسائل الحديثة سيصبح من الممكن أن يتعلم الإنسان أكثر في وقت أقل وأن يفعل أشياء لم يكن يفعلها من قبل، بمعني آخر سيصبح التوازن بين الوقت والجهد، وبين الكم والكيف في عملية التعلم من الأمور التي تتحدى تفكير واضع المنهاج.

أسس اختيار المحتوي :

أن محتوي المنهاج يجب أن يتم أختياره في ضوء دراسة المجتمع والمتعلم وطبيعته التربوية، وبناء على ذلك فأن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق ويمكن أن يتخذ دليلاً في اختيار محتوي المنهاج. وعملياً يصبح من غير المعقول أن توضع كل من الحقائق المعرفية عن هذه المجالات في صورة معايير فالمعايير يجب أن تكون محدودة العدد وإلا فقدت وظيفتها الإرشادية.

ان المعايير التي وضعها **محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبدالمقصود** يمكن اعتبارها أنسب المعايير وهذه المعايير هي :

١- المشكلات الإجتماعية.
٢- مقابلة حاجات وميول التلاميذ.
٣- تحقيق الأهداف التربوية.
٤- الفروق الفردية.
٥- مستوي نضج التلاميذ.

طرق أختيار المحتوي :

هناك طرق متعددة يمكن أن تستخدم في اختيار محتوي المنهاج، وفيما يلي سنعرض أهم هذه الطرق :

١- آراء المتخصصين.
٢- التجريب.
٣- التحليل.
٤- مسح الآراء.
٥- دارسة المناهج الأخري.

واتباع طريقة من هذه الطرق السابقة لا يغني عن استخدام الطرق الأخري، بل أنه قد يكون من الضروري استخدام أكثر من طريقة لكي تكتمل الصورة، ويتوقف اختيار طريقة لكي تكتمل الصورة ويتوقف اختيار طريقة دون الأخري على عوامل كثيرة نذكر منها :

١- قدرة القائمين على الاختبار.
٢- حجم العمل المطلوب إنجازه.
٣- الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.
٤- الوقت المخصص لإنجاز العمل.

ثانياً : تنظيم خبرات المنهاج :

أن الصورة التي تنظم بها خبرات المنهاج لا تقل في أهميتها عن المحتوي ذاته، وعلى ذلك فأن السؤال الذي يواجه واضع المنهاج هي كيفية تنظيم خبرات المنهاج بصورة تجعل من الممكن توفير أحسن الظروف الممكنة لتحقيق أهداف التربية. وعملية تنظيم المنهاج يمكن أن تسير جنباً إلى جنب مع عملية اختيار المحتوي، فالعمليتان متلازمتان ومرتبطتان ببعضهما. ولقد جاء في كتاب المنهاج المدرسي ما يشير إلى هذا المضمون.

ويجدر بنا أن نشير إلى نقطة هامة فيما يتعلق بتعليم خبرات المنهاج فالبعض يتصور أن عملية تنظيم المنهاج يمكن أن تتم عن طريق تنظيم التركيبات المختلفة لمجالات المعرفة التي يتضمنها المنهاج، وبمعني آخر فأن هؤلاء البعض يتصورون أن المهمة الأساسية لواضع المنهاج (بعد تحديد المحتوي) هي تركيب المحتوي في كل مجال من مجالات المعرفة بصورة منظمة ولكن الحقيقة أن هذه العملية ليست إلا جزء من عملية التنظيم الكلي للمنهاج، فالمنهاج هو خطة للتعلم وبالتالي فان تنظيم المنهاج في إطارة الكلي يجب أن يأخذ في الاعتبار كل الجوانب المرتبطة بهذه الخطة.

وتنظيم المنهاج كقضية تربوية أثير حولها جدل كبير لا يقل عن ذلك الجدل الذي أثير حول قضية اختيار محتوي المنهاج ولقد تبلور الجدل الذي حول قضيتين بارزتين من قضايا المنهاج هما :

أولاً : هل التنظيم منطقياً أم سيكولوجياً :

ويقصد بالتنظيم المنطقي لمواد المنهاج تنظيم المواد لذاتها لا لأي اعتبار آخر. وهو أما أن يكون قياسياً في بعض المواد كالطبيعة أو

زمنياً في مواد أخري كالتاريخ. وهذا التنظيم نجده عادة في كتب العلماء والكتـــب الدراسية القديمة والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى في التنظيم المنطقي للعلوم، هي تلك التي تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسي مثل كروية الأرض وقانون الجاذبية.

ويقـــول "بود" ؟ "إن التنظيم المنطقي هو وسيلة ضرورية لتقدم العلـــوم واتســاعها وهـــي أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ولكن ليس كذلك بالنسبة للطفل".

ويقصد بالتنظيم السيكولوجي، وهو وليد نظم التربية الحديثة أن يـــدور المنهاج حول الطفل وليس الطفل حول المنهاج أي أنه لا يسعي للمعرفة البحتة ولا للعلم ذاته فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عـــند الطفـــل واعطاؤه ما يستطيع أن يفهمه في كل مرحلة من مراحل نمـــوه وبذلك يكون المتعلم حياً لا قياسياً ويكون بصورة تجعله متصلاً بتجاذب الطفل ومثير لاهتمامه.

وبالـــرغم مـــن وجـــود الصراع بين هذين الاتجاهين في تنظيم خبرات المنهاج إلا أنه يوجد بعض من علماء التربية الذين يروا أننا في تنظـــيم خـــبرات المنهاج لابد لنا من اتباع كل من التنظيمية فمثلاً يري صالح عبدالعزيز:

"ولكـــن بالـــرغم ما للتنظيم السيكولوجي من عظيم الأهمية في تربية الأطفال إلا أنه يحسن تكملته بالتنظيم المنطقي إذا أمكن ذلك وكلما أمكـــن ذلـــك فالواقع أن هناك قوانين يجب التوفيق بينها وهما الحاجات المنطقية للمواد والحاجات السيكولوجية للأطفال".

كمـــا يري **محمد صلاح الدين** : "أنه لا تعارض في الواقع بين الطرفيـــن وأن المشـــكلة فـــي أن كل طرف يتكلم عن شئ يختلف عما يـــتكلموا عنه الطرف الثاني فالمتحمسون للتنظيم المنطقي يقصدونه في تنظيم المواد الدراسية والمتحمسون للتنظيم السيكولوجي يقصدون تنظيم الخـــبرات التعليمية أي الطريقة التي تتم بها عملية التعلم وعندما ننظر إلـــى هاتيـــن الطريقتيـــن لا نجد تعارض بينهما على الإطلاق فالتنظيم المنطقي ضروري لتنظيم المعرفة والتنظيم السيكولوجي ضروري للتعلم الفعال".أن محاولة وضع المادة الدراسية في طرف والمتعلم في طرف آخـــر هو أمر لا يمكن قبوله تربوياً. وأنه عند تنظيم المنهاج يجب أن يأخذ في الأعتبار كل من التنظيمين منطق الأفكار ووظيفة التعلم.

ثانياً : هل يكون التنظيم من أجل التخصص أم من أجل الاعداد للحياة ؟

عند تنظيم المنهاج يجب أن يسمح بتزويد جميع التلاميذ بقدر من الخبرات المشتركة التي يحتاجون إليها في حياتهم المعاصرة وفي نفس الوقـــت تعطـــيهم قدراً من الخبرات التي تعدهم للتخصص مستقبلاً في مجال معين.

معايير تنظيم المنهاج :

المـــنهاج هـــو خطـــة لتحقيق أهداف التربية، وبما أن الأهداف متغـــيرة إذا يتغـــير المـــنهاج تبعاً للأهداف، وبالتالي يحدث التغيير في خبرات المنهاج وفي طرق تنظيمة.

وتنظيم المنهاج أمر لا يمكن للصدفة أو لوجهة النظر الشخصية حيـــث أصبح عملاً منطقياً تحكمه معايير لها سندها العلمي حيث أصبح المعايير لا يعني بالضرورة أن أتباعها سيؤدي إلى تنظيم واحد للمنهاج (نـــوع واحـــد مـــن المنهاج) إذا يمكن أن تتبع هذه المعايير في أنواع المناهج المختلفة.

والمعايير التي تحكم تنظيم المنهاج هي :

١- مراعاة الاستمرار في الخبرة :

بغرض التعمق والشمول، ولا يعني بالاستمرار التكرر فالتكرار قد لا يؤدي إلى نمو حقيقي.

٢- مراعاة التتابع في الخبرة :

والمقصود أن تكون الخبرة الحالية مبنية على أساس الخبرات السابقة وأساساً للاحقة.

ملحوظة :

كل من الاستمرار والتتابع يمثلان الاتجاه الرأسي في تنظيم المنهاج.

٣- مراعاة التكامل في الخبرة :

التكامل في المعرفة يبني وحدتها والتعلم يكون ذا معني عندما يتعالم الشخص مع موقف ككل بحيث يشعر بالوحدة، فيما يتعلمه والتنظيم الجيد للمنهاج يكون ذلك التنظيم الذي يساعد المتعلم على أن يري العلاقات التي بين المجالات المختلفة التي يتضمها المنهاج.

ملحوظة :

التكامل في خبرات المنهج يمثل الاتجاه الأفقي في تنظيم المنهاج.

٤- يجب أن يكون التنظيم مرناً بحيث يسمح بمشاركة التلاميذ في تخطيط للخبرات التعليمية.

٥- أن يساعد التنظيم في إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً.

٦- أن يحقق التنظيم تناسقاً بين جهود المدرسين.

الباب التاسع

أنواع المنهاج

وكما ذكرنا أن عملية تنظيم المنهاج عملية أساسية بالغة الأهمية فهي تؤثر تأثيراً عظيماً في الدرجة التي تحدث بها التغيرات التربوية في المتعلم وفي كفاية التعليم وجودته. وقد ظهرت تنظيمات عديدة للمناهج ولكنها جميعاً تدور حول قطبين أساسيين :

* المادة الدراسية. * التلميذ.

ويمكن تقسيم أنواع المناهج بحسب أسلوب تنظيمها إلى ثلاث أنواع :

النوع الأول : منهج المادة :

وهي المناهج التي تدور حول المادة الدراسية، ومن أمثلتها :

* منهاج المواد الدراسية المنفصلة.
* منهج المواد المترابطة.
* منهج المجالات الواسعة.

النوع الثاني : منهج النشاط :

وهي المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها : منهج النشاط.

النوع الثالث : المنهج المحوري :

وهي المناهج التي تدول حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم.

منهج المادة (منهج المواد المنفصلة) :

والمقصود بمنهج المادة، هو ذلك المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة منفصلة، وهو أقدم التنظيمات المعروفة للمنهاج المدرسي وأكثرها شيوعاً ويمكن تحديد خصائصه فيما يلي :

١- تجزئ فيه المعرفة إلى مجالات متخصصة.

٢- تنظيم المادة العلمية بطريقة منطقية بحيث يتحقق :

أ- التدرج من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء.

ب- ترتيب الحقائق المنطقية، وترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً.

٣- الأعداد مقدماً.

٤- أساس المقررات الدراسية.

نقد منهج المادة :

تعرض منهج المادة إلى نقد لاذع من بعض المربين، ولعل ذلك يجعلنا نحاول نقد هذا المنهج بطريقة موضوعية للوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية من حيث محتوي المنهاج وتنظيمه.

*** من حيث المحتوي :**

سنلتزم في نقدنا لمحتوي المنهاج بالمعايير التي سبق أن عرضت واعتبار توافرها من الشروط الضرورية لمحتوي المنهاج الجيد وسنري إلى أي مدي تنطبق هذه الشروط على المنهج:

١- ارتباط المحتوي بالمشكلات التي تشغل المجتمع ومتطلبات الحياة ، أن منهج المادة لا يعطي اهتماماً كافياً للمشكلات التي تشغل المجتمع مادياً وفكرياً، فالمادة العلمية هي الهدف ونقطة البداية والنهاية.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق الأهداف التربوية، أن منهج المادة في حـد ذاته ليس في تكوينه أو محتواه ما يمنع من تحقيق الأهداف التربوية، ولكن الاهتمام بالمادة العلمية شغل المدرس عن بعض الأهداف التربوية التي لا تقل أهميتها عن المعلومات ووظيفتها.

٣- مقابلـة المحـتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ أن محتوي منهج المادة يهتم بالمادة العلمية وتنظيمها بطريقة أكثر من اهتمامه بعلاقة تلك المادة بحاجات وميول التلاميذ وبذلك طغت المعلومات علـى كـل شئ وحتي الاهتمام بالتلميذ نفسه الذي هو في الواقع غاية التربية وبالتالي فقد التلميذ إيجابيته في عملية المتعلم.

٤- مقابلـة المحـتوي الفروق الفردية بين التلاميذ، في منهج المادة يطلـب مـن كل التلاميذ دراسة المحتوي العلمي لكل مادة بغض الـنظر لما لهؤلاء التلاميذ من فروق في القدرات أو الاستعدادات أو الميول أو الحاجات.

٥- مناسـبة المحـتوي لمستوي نضج التلاميذ، محتوي منهج المادة يوضع عادة على أساس التلميذ المتوسط دون اعتبار يذكر لما قد يكون بين التلاميذ من فروق في النضج.

*** من حيث التنظيم :**

سـنلتزم أيضـاً بالمعايير التي سبق عرضها واعتبارها شروطاً ضـرورية للتنظيم الجيد للمنهاج، وسنري فيما يلي إلى أي مدي تتوفر هذه الشروط في تنظيم منهج المادة.

١- من حيث تحقيق الاستمرار والتتابع والتكامل :

مــن حيث الاستمرار والتتابع – نجد أن منهج المادة هو أحسن المناهج التي يمكن تحقيق هذين العنصرين في تنظيم محتواها.

مــن حيث التكامل – تكمن أخطر نقط الضعف في تنظيم منهج المــادة نظــراً لتفتيت المعرفة وتقسيمها إلى مجالات تخصصية كثيرة، ومع المواد وقلة الوقت أصبحت عرضة للنسيان وغير قابلة للتطبيق في مجالات الحياة.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية :

نظراً لأن منهج المادة يعد مسبقاً ويحرم كل من المدرس والتلميذ مــن فرص الأشتراك في تخطيط المنهاج. فان المدرس أصبح في نظر هذا المنهاج ما هو إلا أداة تنفيذ الأمر الذي يفقد حماسه، والتلميذ مجرد مستقبل يمس ما يلقي عليه من معلومات ولذلك يفقد إيجابية نحو التعلم.

٣- من حيث اعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً :

الــتكامل فــي المنهاج يقصد به تكامل المواد بعضها مع بعض ويوم متزن يقصد به إيجاد التكامل والترابط بين المواد التي تدرس في اليوم الواحد، ومنهج المادة لا يهتم بهذا العنصر.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

أدي تقســيم المحتوي في منهج المادة وتنظيمة في صورة مواد منفصــلة إلــى عــدم تنسيق جهود المدرسين وتعاونهم الأمر الذي أفقد المدرسة فرص الأتصال لمعرفة مشكلات التلاميذ والمدرسين والوقوف على مشكلات المنهج وعلاجه.

أولهما : منهج النشاط :

النشـــاط هـــو تفاعل الفرد مع عناصر الموقف الذي يعيش فيه بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى اكتساب خبرات ذات معني بالنسبة للمتعلم.

ويميل بعض المربين إلى تسمية منهج النشاط بالآتي :

أ- منهج الخبرات.

ب- منهج المشروعات.

وواقع الأمر تشير هذه التسميات إلى منهج واحد يقوم على مبدأ أساسي وهو إيجابية المتعلم، ولا يتم التفاعل بين المتعلم والموقف الذي يتعامل معه إلا اذا كان متفقاً مع ميوله الحقيقية ومن هذا المبدأ يمكن أن نستخلص أهم خصائص منهج النشاط التالية :

١- ميول التلاميذ وحاجاتهم هي التي تحدد ما يحتويه المنهج.

٢- طريقة حل المشكلات هي الطريقة السائدة في هذا المنهج.

٣- لا يخطط المنهج مقدماً.

٤- يقوم منهج النشاط على أساس العمل الجماعي والتخطيط المشترك.

٥- يقوم منهج النشاط على أساس وحدة المعرفة وتكاملها.

نقد منهج النشاط:

أيضـــاً ســـنلتزم في تعرضنا لهذا المنهج بالمعايير التي سبق أن طبقت على منهج المادة.

*** من حيث المحتوي :**

١- ارتـــباط المحـــتوي بالمشـــكلات التي تشغل المجتمع ومتطلبات الحـــياة، هـــذا المعـــيار من المعايير الهامة التي يحكم بها على المنهاج، وهنا تظهر لنا وجهتي نظر :

أ- أن ميول التلاميذ عادة ما تكون شخصية بعيدة عن مشكلات المجتمع فاذا ركز المنهاج في محتواه على هذه الميول كان قاصراً بالنسبة لهذا المعيار.

ب- أمــا إذا وجهــت المــيول إلى المشكلات الإجتماعية كان المنهاج محققاً لهذا المعيار.

ومنهج النشاط في صورته النظرية لا يعطي هذا المعيار أهتماماً كافــياً، قبول التلاميذ هي الغاية وتوجيه التلاميذ إلى مشكلات وحاجات المجتمع لم يرد إطلاقاً.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق أهداف التربية :

أمــا من الناحية العملية فأن نتائج دراسات عديدة توضح بما لا يدع مجالاً للشك. أن منهج النشاط في إمكانية تحقيق الكثير من أهداف التربية بصورة أن لم تماثل فهي تفضل منهج المادة ويكفي ان نشير إلى الدراســة التــي أجريت على عدد من المدارس الإبتدائية في نيويورك حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن (منهج النشاط كان له نفس الدرجة مــن الفاعلية مثل المنهاج المعمول به منذ زمن طويل "منهج المادة" من حيث تنمية تحصيل الأطفال في المعارف والمهارات الأساسية. أما من حيث تنميَة اتجاهات وميول الأطفال وسلوكهم الإجتماعي وقدرتهم على التفكير والعمل والإبتكار فان منهج النشاط كان أكثر فاعلية.

٣- مقابلة المحتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ :

ومــن الواضــح أن منهج النشاط بني أساساً على ميول التلاميذ وحاجــاتهم بــل وأن فكرة المنهاج نابعة من الإيمان بضرورة الاهتمام

بالفــرد واعتــباره الهدف من عملية التعلم. وبلا شك فان منهج النشاط يحقق هذا المعيار.

٤- مقابلة المستوي للفروق الفردية بين التلاميذ :

- يعطي منهج النشاط اهتماماً خاصاً للطفل كفرد ورغم أن الطفل يعمــل مــع الجماعة ليتعلم كيف يعيش مع الآخرين فأن نمو شخصيته كفــرد هي الهدف الأسمي من ممارسة كل ألوان النشاط المختلفة ولهذا نجــد أنــه فــي منهج النشاط يراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية وقدرات واستعدادات.

٥- مقابلة المحتوي لمستوي السن والنضج للتلاميذ :

أن المــيول لا تتوافق بالضرورة مع قدرات الشخص، فقد يميل الشــخص إلــى اشــياء لا يكون في قدرته آداؤها، وهنا يصبح اختيار المحــتوي المناســب لمستوي نضج التلاميذ هو أحدي المشاكل الكبري التي تواجه منهج النشاط.

*** من حيث التنظيم :**

ســنلتزم أيضــاً بالمعايير التي سبق عرضها وأعتبرت شروطاً ضرورية للتنظيم الجيد للمنهاج والتي سبق أن طبقت على منهج المادة.

١- من حيث تحقيق الاستمرار والتتابع والتكامل :

ومن حيث استمرارها فالواقع أنها من أوضح العيوب التي تظهر فــي تنظيم منهج النشاط فمنهج النشاط قد ضحي التنظيم المنطقي للمادة ولــم يقدم أي تنظيماً بديلاً يمكن أن تبني عليه خبرات المنهاج والتتابع من أوضح العيوب التي تظهر في تنظيم المنهاج.

أن منهج النشاط يقوم أساساً على وحدة المعرفة وتكاملها بمعني التلميذ يدرس الموضوع من كافة جوانبه وبذلك يكتسب خبرات متكاملة وبصورة وظيفة وبذلك فان منهج النشاط يساعد على تحقيق مبدأ التكامل في المعرفة.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية :

التلميذ في هذا المنهاج هو مركز كل نشاط وهو الذي يعبر عن رغباته ويثير التساؤلات ويرسم الخطط اللازمة للحصول على الإجابات بالطرق والوسائل التي يراها مناسبة له .. أذن فمنهج النشاط محقق لهذا المعيار حيث أنه يستمد مقوماته الأساسية من مشاركة التلاميذ في تخطيطية.

٣- من حيث إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً :

منهج النشاط يحقق هذا المعيار حيث أن اليوم الدراسي يتصف بالمرونة ولا يتقيد التلاميذ فيه بحصص محددة، كما أنه لا توجد حدود ستقطعه في المعلومات والزمن المخصص لكل نشاط.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

يعمل المدرسين في منهج النشاط كفريق متكامل لأن الطبيعة للعمل في هذا المنهاج تستوجب تعاون وتخطيط مشترك بين كافة المدرسين العاملين في المدرسة.

ثالثاً : المنهج المحوري :

يمثل المنهاج المحوري مدخلاً تجريبياً لاختيار وتنظيم مواد التعلم المشترك في المدرسة الثانوية حول المشكلات الهامة للشباب كأعضاء في المجتمع.

ولقد اختلف شكل ومحتوي المنهج المحوري بدرجة كبيرة من مدرسة لأخري. ولقد نفذ تحت عناوين مختلفة مثل :

١- التربية المشتركة.
٢- الدراسات الموحدة.
٣- التعلم المشترك.
٤- الدراسات اللغوية الإجتماعية المتكاملة.
٥- المحور.

ورغم الاختلافات الواضحة في تنفيذ المنهج المحوري فأن لأشكاله المختلفة الخصائص الآتية :

١- تشغل فترة الدراسة اليومية حصتين أو ثلاثة متصلة.
٢- يختار المدرس وتلاميذه المواد التعليمية لعلاقتها بالمشكلات الشخصية والاجتماعية وتنظيم هذه المواد حول وحدات التعلم.
٣- دراسة المحور إجبارية بالنسبة للتلاميذ جيداً.
٤- قد يتولي مدرس واحد تدريس المحور مع حريته في اشتراك غيره من الأشخاص داخل المدرسة أو من خارجها عند الحاجة.
٥- تختار الأنشطة التعليمية على أساس صلتها بمتطلبات التلاميذ مع التطبيق على الأنشطة خارج جدران المدرسة.

٦- يستخدم مختلف الخبرات والمصادر التعليمية المناسبة لدراسة المشكلة المعينة.

٧- التركيز على اسلوب حل المشكلات عند التدريس، بما في ذلك التخطيط التعاوني بين المدرس وتلاميذه وقيام التلاميذ بالبحث والدراسة والمناقشات الجماعية وتقديم خطوات العمل.

٨- تتحدد طبيعة الأنشطة التعليمية وتتابع في ضوء أهتمامات التلاميذ وحاجاتهم أثناء العمل. وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المدرس بوضعه قبل بدء الدراسة. وللمدرس أن يسترشد عند تحديد المشكلة للدراسة مع تلاميذه بميادين المشكلات التي قد تكون موضوعه مقدماً ومناسبة لكل صف دراسي.

٩- يقوم التلاميذ أثناء حصة الدراسة بالعمل في أنواع مختلفة لأنشطة الدراسة الفردية والجمعية، كالقراءة والتخطيط واعداد التقارير، والمعارض والتوضيح العملي والمناقشات واستخدام الوسائل التعليمية وغيرها.

١٠- تستخدم مختلف وسائل التقويم وأساليبه، للتقويم المستمر لنشاط التلاميذ في ضوء الأهداف المباشرة والبعيدة لنمو كل تلميذ من جوانبه المختلفة مع الأهتمام بأشراف التلميذ على عملية التقويم.

<u>ونلخص مزايا المنهج المحوري فيما يأتي :</u>

١- تسمح القدرة الممتدة لدراسة المحور جهداً متصل مركز حول موضوع معين.

٢- مدرس المحور يعرف تلاميذه معرفة وثيقة، وبذلك تتاح له فرصة توجيههم و إرشادهم.

٣- يضفي على التلميذ شعوراً بالطمأنينة فهناك مدرس يعرفه جيداً.

٤- فرصة لبحث موضوعات تحظي باهتمام مباشر من التمليذ إذ ليس الغرض من المحور تحصيل مادة دراسية.

٥- تتاح فرصة أكبر لمدرسي المواد الأخري للتركيز على جوانب التعليم المتخصصة، فالمحور يراعي جوانب التعلم المشتركة.

٦- فرصة التلاميذ للعمل معاً في دراسة مشكلات يهمهم أمرها.

٧- فرصة لتنمية المهارات في القراءة والتحدث والاستماع والكتابة وكذلك المهارات في أوضاع وظيفية.

٨- تنمية عادات الدراسة والعمل اللازم للفاعلية وزيادة الانتاج.

٩- فرصة لاكتساب التلاميذ مهارة التخطيط والتقويم الذاتي.

١٠- وأخيراً ولعل أهم المميزات للمنهج المحوري أنه ينمي لدي التلاميذ اهتماماتهم المشتركة في مجتمعهم المحلي وأمتهم والعالم.

مشكلات تدريس المحور :

ان تدريس المحور يواجه عقبات مختلفة منها ما يأتي :

١- قد يتعصب المدرس لمادة تخصصه الأصلية فيهمل الجوانب الآخري التي تضمنها دراسة المحور، وهذا يشير إلى الحاجة وإلى إعداد مدرس متخصص لتدريس المحور.

٢- قد لا تتوافر الاتجاهات السليمة لدي المدرسين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور مما يعرقل التخطيط التعاوني.

٣- قد تنشأ مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور.

نقد المنهج المحوري :

يقصد بهذا النقد توضيح نواحي القوة والضعف وأهم الصعوبات التي تعترض وسنتناول النقد في ضوء المعايير التي طبقناها في كلاً من المنهجين السابقين.

*** من حيث المحتوي :**

١- أرتباط المحتوي بالمشكلات التي تشغل الجميع ومتطلبات الحياة

محتوي المنهج المحوري يتفق إلى حد كبير مع هذا المعيار وذلك لأنه من أهم أهداف المنهج المحوري مساعدة جميع التلاميذ على مقابلة مشكلات الحياة اليومية والتكيف الإيجابي مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق أهداف التربية :

أن المنهج المحوري يراعي هذا المعيار فهو حريص بارتباط كل المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ مع مواقف الحياة الحقيقية.

٣- مقابلة المحتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ :

هو لب المنهج المحوري فنقطة الأرتكاز في المنهج المحوري هي مراعاة حاجات التلاميذ ومتطلبات نفوذهم بما يساعدهم على الحياة الناجحة في حياتهم.

٤- مقابلة المحتوي للفروق الفردية:

نلاحظ أمرين :

أ- فيما يتعلق بالبرنامج العام (المحور) نجد أنه مقرر على كل التلاميذ أي أنه قد لا يراعي الفروق الفردية إلا إذا تم اختيار المحتوي على أساس مجالات واسعة تسمح بأن يختار كل تلميذ تلك الجوانب التي تتناسب مع ميوله وقدراته.

ب- فيما يتعلق بالنشاطات الأخري المكملة للمنهاج نجد أنها وضعت أساساً لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

* مناسبة المحتوي لمستوي نضج التلاميذ :

أن اختيار وتحديد الخبرات المناسبة لمستوي نضج التلاميذ هي أحد الصعوبات الحقيقية التي تواجه واضع المنهاج أو مصدر هذه الصعوبة يتأتي من أن تحديد المجال الواسع أمر ممكن ولكن إلى حد يمكن للدارسين في مرحلة معينة أن يتعمقوا في دراسة هذا الموضوع.هنا يكمن مصدر الصعوبة بالنسبة لواضع المنهاج ومنفذية..

*** من حيث التنظيم:**

١- من حيث الاستمرار والتتابع والتكامل:

لا يتوافر الأستمرار، ويصعب تحقيقة بالقدر المطلوب ويفقد التتابع في المنهج المحوري حيث لا يوجد ترتيب منطقي للمواد .. أما التكامل فهو من أهم مميزات المنهج المحوري فالمنهاج يجب أن ينظم على أساس ارتباط مشكلة معينة أو موضوع معين بعديد من أنواع الحقائق بغض النظر عن الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية فعنصر التكامل متوافر في هذا المنهاج.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية:

بالرغم من أن المنهاج يعد مقدماً إلا أنه مخطط بطريقة مرنة بحرية الحركة لكل من المدرس والتلميذ، حيث يعطي للتلاميذ فرصة المشاركة في اختيار الجوانب التي يرون أنها ذات علاقة وثيقة بحاجاتهم ومشاكلهم.

٣- من حيث إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً:

الواقع أن تنظيم المنهج المحوري يسمح بإعطاء التلاميذ يوماً دراسياً غنياً بالنشاطات المتنوعة، وهكذا نجد أن التلميذ يشترك خلال اليوم الدراسي في عديد من الأنشطة المنوعة التي تجعل الدراسة بالنسبة له عملاً ونمواً وشيئاً ذات معني حقيقي. إذاً فهذا المنهاج يحقق هذا المعيار.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

إن إحـــدي الخصــــائص الهامة للمنهج المحوري أنه يشجع على العمـــل التعاونـــي لـــيس فقـــط بين المدرسين بل أيضاً بين المدرسين والمشـــرفين والأخصــــائيين الاجتماعييـــن والمتخصصين في المنهاج وغـــيرهم من المهتمين بدراسة حاجات التلاميذ ومشاكلهم. إذن فتنسيق الجهـــود فـــي المنهج المحوري سواء مرحلة بناء المنهج أو تنفيذه أمر ضروري.

الباب العاشر

خطوات بناء المنهاج

يستلزم بناء المنهاج عدة خطوات قد يتطالب كل منها القيام بدراسات وتجارب مختلفة لأنجازها.

وفيما يلي ملخص لأهم هذه الخطوات :

أولاً : تحديد الأهداف :

مما لا شك فيه أن الأهداف التربوية للدولة هي الإطار الذي يجب أن تسعي المدرسة الى تحقيقه وعلى ذلك فيجب صياغة هذه الأهداف في صورة وظائف أو أسلوب يمارس داخل المدرسة بغرض تحقيق أهداف الدولة.

والأهداف في خطوطها العامة التفصيلية هي الوجهات الأساسية للعمل المدرسي بأكمله. وكذلك لابد من تحديد الأغراض التي يراد الوصول أليها في المرحلة التعليمية التي سيوضع لها المنهاج سواء كانت هذه الأغراض عقلية أو نفسية أو بدنية. وبعد تحديد كل الأغراض بوضوح من السهل وضع الأساليب التربوية التي تصل إليها.

ثانياً : دراسة مميزات المرحلة السنية :

يجب دراسة مميزات طبيعة نمو التلميذ من زاويتين الزاوية البيولوجية والنفسية حيث تتعلق الزاوية البيولوجية بكل ما يمس الكائن الحي وحاجاته من ناحية النمو الجسماني .. أما من الناحية النفسية

فتتناول مميزات التلميذ من زاوية حاجاته النفسية من ميول ورغبات واتجاها وإمكانيات.

هذا ويجب أن تركز هذه الدراسة على معرفة المشكلات العامة التي تثير أهتمامات التلميذ، كما يجب معرفة الأنشطة التي تعني باحتياجاته وتناسب المرحلة السنية التي يعيشها التلميذ مع أخذ الظروف البيئية في الاعتبار.

ثالثاً : دراسة الإمكانات :

بعد تحديد الأهداف التربوية وبعد دراسة خصائص المرحلة السنية وقبل البدء في صياغة المنهاج يجب أن تقوم بدراسة الإمكانات المتاحة لتنفيذ المحتويات المقترحة للمنهاج سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها.

فعلى سبيل المثال، لابد من معرفة إمكانات المدرسة الداخلية (الملاعب – الحدائق – الأدوات – الصالات الوسائل المعينة – حمامات سباحة .... الخ).

كما يجب معرفة الإمكانات في البيئة الخارجية التي يمكن أن تستغلها المدرسة للمساعدة في تنفيذ المنهاج.

رابعاً : تحديد المواد الدراسية :

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف وصياغتها في صورة وظائف مدرسية وبعد دراسة النواحي البيولوجية والنفسية لتلاميذ المرحلة الدراسية المراد وضع المنهاج لها، وبعد دراسة الإمكانات المتاحة تبدأ

تحديد المواد الدراسية التي تناسب وتفي باحتياجاتها والتي يجب أن تدرج داخل المنهاج المدرسي.

كما يأتي دور تحديد محتويات كل مادة على حده واختيار الأنشطة التي يميل إليها التلاميذ والتي تتناسب مع قدرته هذا ويجب أن يوضع في الاعتبار عند تحديد المادة المستويات الرياضية الموجودة ولابد من اختيار الأنشطة التي تساعد على النمو المتزن.

خامساً : التجريب :

بعد تحديد محتوي المنهاج تبدأ مرحلة التجريب التي يجب أن تحظي باهتمام خاص – مع توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتجريب. وفي هذه المرحلة يلعب المدرس دوراً هاماً في كتابة ملاحظاته على الوحدات الدراسية المنتقاه في :

* مدي ملائمة هذه الوحدات للتلاميذ.
* تحديد الزمن اللازم لتدريس كل وحدة.
* أفضل طرق التدريس.

هذا ويجب أن يراعي المدرس الأسلوب العلمي المتبع في المنهج التجريبي.

سادساً : التقويم :

التقويم مصطلح حديث في التربية يقصد به تحديد مدي بلوغنا للأهداف التربوية التي تسعي إلى تحقيقها. وهو وسيلتنا للحكم على مناهجنا وطرقنا وأساليبنا وأدواتنا التربوية ونشاطنا وبالاختصار على

كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها بقصد تحقيق رسالتها ومساعدة التلاميذ على النمو في الاتجاهات المطلوبة.

خطوات التقويم :

١- عمليات القياس :

أ- تحديد أهداف القياس.

ب- اختبار طرق القياس المتصفة بالصدق والثبات والموضوعية.

ج- اختيار وسائل القياس.

٢- أخطاء النتائج والحكم عليها :

أ- تجميع نتائج عملية القياس.

ب- تبويب النتائج.

ج- الاستنتاجات.

د- وضع تقريراً شاملاً يسهل على المدرس والتلميذ وولي الأمر.

سابعاً : التطوير :

لمـــا كانت عملية التقويم هي عملية تشخيص نتائج في المناهج وطرق التدريس، لذا لابد أن يتبعها عملية تطوير تساير عوامل التغيير والـــتحول الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعنا هذا التطوير يجب أن يشمل كل من المنهاج المدرسى – الكتاب وطرق التدريس.

ثامناً : النشر :

بعد عمليات التقويم والتطوير يطبع المنهاج وينشر في الأوساط ذات الصـــلة المباشـــرة أو للغير مباشرة بالمدرسة مثل "الهيئات الدينية"

والمؤسسات الاقتصادية وأولياء الأمور" وذلك لإبداء آرائهم في المنهاج ومدي تحقيقه لاحتياجات هذه الهيئات على أن تجري عمليات التعديل التي تجعل من المنهج وسلة لتحقيق احتياجات المجتمع.

تاسعاً : التثبت والتعميم :

بعد أن مر المنهاج بالمراحل السابقة يكون قد اكتملت خطوات أعداده وهنا يثبت المنهاج ويوزع بصورته الأخيرة على المدارس التي وضعت من أجلها لتنفيذ الخطوات السابقة هي الخطوات التي تتبع عادة عند بناء المنهاج وقد تستلزم كل خطوة من هذه المراحل تجارب وأبحاث عديدة، كما قد يقوم بها أكثر من فرد.

ولذا كان الأفضل أن توكل المهام إلى لجان متخصصة حتي يمكنها الحصول على معلومات متعددة الجوانب وإلى آراء صائبة حكيمة.

من يشترك في وضع المنهاج الدراسي ؟

ما زال الجدل سائر بين علماء التربية حول من يضع المنهاج الدراسي، والخلاف في الواقع يمكن تحديده في رأيين متعارضين.

أولهما :

يري أن مسئولية وضع المناهج يجب أن تقع على عاتق العلماء والخبراء والتربويين فقط. ومن أصحاب هذا الرأي "برجز" الذي يري أن مسئولية وضع المناهج على عاتق لجان عليا متخصصة يشترك

معهـــا ممثليـــن للمواطنيـــن ثم توزع هذه المناهج على الأقاليم لمعرفة وجهات النظر المختلفة بغرض تعديلها أو تثبيتها.

ويـــري أصـــحاب <u>الـــرأي الثانـــي</u>ضرورة أخذ التلاميذ الدور الرئيســـي في وضع تخطيط المنهاج الدراسي على أن يشترك معهم كل مـــن يتصـــل بالتلميذ ومن أصحاب هذا الرأي "هويكنر" الذي يقول أن التلامـــيذ مع جميع الأعمار ينبغي أن يأخذون جانباً فعالاً في تحديد ما يـــدرس لهم حيث يقترحون ويخططون ويجمعوا المواد ويقومون بعمل التقرير.

وممـــا لا شك فيه الاختلاف في وجهات النظر السابقة مصدره تعـــريف المنهاج فلو قلنا التعريف القائل بأن المنهاج "هو الخبرات التي يمر بها التلاميذ بتوجيه وأشراف المدرسة" فهناك يبدأ التساؤل، من الذي يحـــدد نـــوع هذه الخبرات وأهميتها ؟ وهل هو التلميذ ؟ أم الخبراء أم الأباء أم لجان شعبية أم المدرسون أم مسئولية الجميع ؟ وإذا كانت كذلك فما هو دور كل منهم ؟

والتساؤل الثاني : ما هو دور المدرسة في التوجيه والأشراف ؟ هـــل هـــو توجـــيه التلاميذ إلى خبرات معينة أم محاولة التعرف على الخـــبرات التـــي يمـــيل التلاميذ لمعرفتها ؟ أم تقديم عديد من الخبرات المتنوعة للتلاميذ وترك حرية الاختيار لكل تلميذ حسب ميوله ؟

وهذه التساؤلات كانت وما زالت مصدر الخلاف في الرأي عند تحديد مسئولية وضع المناهج، حيث لكل اتجاه نواحيه الإيجابية والسلبية والـــذي لا يدع مجالاً للشك أن صورة المنهاج وما يرجي من نتائج هي أهـــم الاعتـــبارات التي توضع في الحسبان عند اختيار المشتركين في

وضـــع المناهج الدراسية، لذلك كان لابد لنا من تحديد الأسس التي يقوم عليها المنهاج والنتائج التي يرجي تحقيقها، وبذلك بغرض تحديد المهام الأساسية التي سيعمل المشتركون في وضع المناهج على تحقيقها والتي تلقي الضوء على الفئات الجديرة بتحمل مسئولية وضع كل المناهج.

وفـــيما يلـــي نوجـــز أهـــم المهام الملقاة على من يختار لوضع المناهج:

١- وضع المناهج في إطار يتمشي مع سياسية الدولة.
٢- التوجيه لممارسة أنواع السلوك الإجتماعي التي يرضاها المجتمع.
٣- يتمشي المنهاج مع ميول التلاميذ، ومحققاً لاحتياجاتهم.
٤- مراعاة الناحية البدنية بغرض تحقيق النمو المتزن للتلاميذ.

الباب الحادى عشر

الإبداع في المناهج وطرق التدريس

لقد شاعت في الأوساط الأدبية والعلمية ولفترة طويلة أنه من المستحيل أن تعلم الناس كيف يفكرون.

وفي العقود الأخيرة الماضية نشطت البحوث والدراسات التي تؤكد أن تعليم التفكير عملية ممكنة وحتي القدرات التي كانت توصف مثل القدرة على التخيل وأصالة الأفكار يمكن تعليمها.

ولكن كيف يمكن للتلاميذ أن يتعلموا التفكير خلال دراسة مواد معينة؟

أثبتت الدراسات أن نوع المحتوي لأي مادة دراسية لا يضمن تدريب العقل على التفكير ولا يعمل منفرداً على تنمية القدرة على التفكير، بمعني أنه يجب أن يتعلم التلميذ كيف يفكر، فالمحتوي (محتوي المادة الدراسية) ليس هو الذي يعلم التفكير ولكن الجهود المقصودة والهادفة لتعلم التفكير هي التي تحقق هذا الهدف.

أن جميع المواد الدراسية وجميع مجالات الأعمال تتطلب قدرات معينة على التخيل والإبداع لذلك يجب توجيه المدرسين إلى مسئولياتهم في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ كل في مجال تخصصه.

أ- دور المناهج وطرق التدريس في تنمية الإبداع :

هل يمكن للمناهج الدراسية أن تسهم في أنماء الإبداع ؟ هل هناك ما يمكن أن نطلق عليه مناهج وطرق لتدريس إبداعيه ؟

أن الاهتمام بتنمية القدرة على الخلق والإبتكار لدي التلاميذ مهمة أساسية للمناهج وطرق التدريس، بمعني أن تعمل المناهج وطرق التدريس على وضع التلميذ في البيئة التي تساعدة على ابتكار طرائق جديدة ومفاهيم جديدة وقيم جديدة صالحة لظروف حياته حتي يتمكن من المزج بين القديم والجديد المبتكر.

وهذا يتطلب من المناهج وطرق التدريس أتاحة الفرصة للتلاميذ وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وفي رصد الظواهر التي تحيط بهم والمشكلات التي تواجههم وتشخيصها وتحديد أساليب معالجتها.

وإذا نظرنا إلى المتغيرات التي تتوقعها في مجتمعنا في الأعوام القادمة خلال تحركنا نحو القرن الحادي والعشرين فأننا سوف نجد يقينا أن الإبداع والقدرة على التفكير العلمي وقدرة الإنسان على التعبير عن نفسه وعن تفكيره هي خصائص أساسية في صياغة السياسات التعليمية بما يحقق أهداف التنمية للشعب والمجتمع المصري.

ب- أنواع التفكير التي يجب على المناهج وطرق التدريس تنميتها عند التلاميذ:

١- التفكير الذي يعتمد على استرجاع معلومات مخزونة في الذاكرة:

ويتمثل هذا النوع من التفكير في المواقف التي تتطلب قدرة في التعرف على الأشياء، واكتشاف أشياء مماثلة وقدرة على فهم المعاني وإن كانت في مواقف مختلفة وأشكال مختلفة.

٢- التفكير الموجة (التقاربي):

وهذا النوع من التفكير يتطلب قدرة على التحليل والربط والتكامل بين المعلومات والحقائق التي يتعرض لها الإنسان ونصل بذلك إلى اجابات متوقعة ومعروفة للآخرين مسبقاً.

وهــذا تلخيص موضوع ما، أو في ترتيب خطوات عمل معين وأفكار معينة ترتيباً منطقياً.

٣- التفكير التباعدي:

وفــيه يــبدأ الفرد مما هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يــري لهــا أســتخدامات جديــدة غير تقليدية يري بين تلك المعلومات والحقائق علامات.

٤- التفكير التقسمي:

ويتمــثل فــي قــدرة الفــرد علــى حكمه الذاتي على الأشياء والأشخاص والأفعال، وقدرة على رؤية جديدة أو اتخاذ موقف معارض لآراء الأخرين في الحكم على الأشياء وتبرير هذا الموقف.

٥- التفكير الناقد:

وهــو القدرة على حل المشكلات باستخدام طرق منطقية واتباع الأسلوب العلمي في تحديد المشكلة وإيجاد مجموعة حلول بديلة، وتقييم النتائج والتبعيات ثم تعميم أسلوب الحل على مشكلات مشابهة مستقبلاً.

ج- خطوات ومراحل العملية الإبداعية:

الخطوة الأولي:

هــي مــرحلة الاســتعداد والاستكشاف وهنا تتضح القدرة على الإحســاس بــالمواقف أو المشــكلة ورؤيــة أبعادها وجوانبها وما هو المطلوب عمله في هذا الموقف وتتطلب هذه المرحلة القيام بجهد موجة لدراســة الأشــياء والــتعرف على طبيعتها وإمكانات البيئة والظروف المحيطة التي قد يكون لها تأثير على جميع المشكلات.

الخطوة الثانية :

ويطلق عليها مرحلة الكمون، وفيها تعمل قدرات الفرد الداخلية على استيعاب الموقف واسترجاع لماضية المشابهة أو المرتبطة والبحث عن علاقات أو ارتباطات تساعد على إيجاد الحلول.

وتتميز هذه المرحلة في التفكير بأنها عملية داخلية لا تنعكس في سلوك ظاهر مرئي يقوم به وإنما هو يقوم بهذه العمليات داخل نفسه ومع نفسه.

الخطوة الثالثة :

هي مرحلة (وجديتها) وفي اللحظة التي يظهر الفرد وكأنها مفاجأة – حل أو فكرة أو أي حل للمشكلة التي أمامه وقد لا تكون تفاصيل الحل أو دقائق الفكرة واضحة في هذه المرحلة ولكن الفكرة في جملتها تبدو واضحة.

الخطوة الرابعة :

وفيها تتضح تفاصيل الفكرة ودقائق حل المشكلة التي تم التوصل إليه ويبدأ التفكير في طريقة تطبيق هذه الفكرة وتتطلب هذه المرحلة تقييم الفكرة ومراجعتها والتأكد من صحتها ومناسبتها للموقف والبحث عن كيفية تطويرها لتصبح أكثر صلاحية.

د- أسس التفكير الإبداعي :

١- كل فرد هو فرد مبتكر وأن اختلفت الجوانب أو المظاهر أو المواقف التي يتضح فيها إبداع كل منها.

٢- الإبداع قدرة يمكن أن يتعلمها الفرد ويمكن أن تنمي وهذه التنمية لا تحدث بالصدفة ولكن بجهد تربوي واع ومخطط وهادف.

٣- أن تنمية الإبداع لا تقتصر على بعض الموآد الدراسية دون البعض الأخر بل أن هناك إمكانات لتنمية الإبداع في كل مواد المنهج الدراسي.

٤- البيئة المدرسية أو المنزلية لها الدور الأكبر في اتاحة الفرصة للتلميذ كي يظهر إبداعة وقدراته الإبتكارية لأن كتب الحرية في التعبير وابداء الرأي والتصرف وحبس التلميذ في قوالب جامدة متوارثة تخفق القدرة الإبداعية.

٥- الجوانب الإنفعالية والثقافية لها أثر كبير في تنمية القدرة الإبداعية. فالخوف من الوقوع في الخطأ ومحاولة الوصول إلى الكمال دائماً والسلبية والتطلع لرضاء الأخرين وتجنب الاختلاف معهم كل هذه الانفعالات والمشاعر تعوق نمو الإبداع.

الباب الثانى عشر

التقويم في تدريس التربية الرياضية

معنى التقويم:

يختلف مفهوم هذا المصطلح حسب فلسفة الشخص الذي يزاوله فيعتبره بعضهم مجرد امتحان للطالب في مادة دراسية معينة ينال فيه تقديراً أو درجة (ما) وهو بهذا المعنى يعتبر مفهوماً ضيقاً.

أما المفهوم الواسع لعملية التقويم فإنه يتضمن إصدار حكم على الطالب بحيث يؤخذ بنظر الاعتبار قابلياته في المادة الدراسية. العمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، اتجاهاته العلمية، مهاراته العملية رغبته في العمل. مياه للتعلم وغير ذلك. والتقويم بهذا المعنى لا يقتصر على تقويم المتعلم فقط بل يتعداه إلي تقويم مدرسية.

لماذا نقوم الطلبة:

تهدف عملية التقويم ما يأتي:

١- مساعدة المتعلم على رؤية نقاط ضعفه ومدى تقدمه فيما يتعلمه.

٢- مساعدة المدرس على إدراك مدى تحقيقه للأغراض التي يقصد إنجازها من خلال تدريسه، وفي ضوء نتائج تقويم طلابه يمكنه أن يعدل تدريسه ويطور، نحو الأحسن.

٣- إعطاء فكرة للمسؤولين عن نوعية الطلبة الذين يجرى تقويمهم حتى يتسنى لهم انتقاء واختيار ما يحتاجون منهم في الوَظائف أو القبول في مراحل دراسية مختلفة.

٤- تبنى لدى المتعلم ثقة بالنفس واعتداد بقابلياته أن هو أحرز تقدماً.

٥- تحفز التلميذ نحو المثابرة والدراسة.

وسائل التقويم وأساليبه:

أن عملية التقويم تعتبر عملية منظمة أسسها وطرقها وأدواتها ويقصد بها معرفة مدى استفادة الطلاب من درسهم أو برنامج التربية الرياضية في المدرسة أو خارجها أو داخلها ومدى تأثيره على تغيير سلوكهم وإكسابهم المهارات الحركية المتعددة والعادات الصحيحة السليمة ومن وسائل التقويم هي:-

١- الملاحظة والتسجيل.

٢- الاستفتاءات وفسح آراء الطلاب.

٣- القياس.

٤- السجلات الصحيحة بالمدرسة.

٥- اختبارات الأداء.

٦- المقابلات الشخصية.

٧- متابعة نتائج الاختبارات.

البرنامج التنفيذي للقياس والتقويم:

أن عملية القياس والتقويم في المجال الرياضي. تعتمد على التعرف علي مدى استفادة التلميذ من تطبيق منهج التربية الرياضية أو بعبارة أخرى إلي أساليب متعددة وذلك يرجع إلي تعدد. الظواهر التي ترتبط بممارسة النشاط الرياضي ويهدف التقويم التربوي الرياضي إلي التعرف على مدى استفادة التلميذ من تطبيق منهج التربية الرياضية أو بعبارة أخرى إلي أي مدى استطاع المنهج أن يحقق الأغراض والأهداف التي وضع من أجلها وإلي أي حد استطاع أن يحدث تغييرات

في سلوك التلميذ وهو ما يعرف أيضاً بنتائج أو حصائل عملية التعليم وبالتالي يساعدنا ذلك على التعرف على نواحي القوة والضعف ونواحي القصور سواء أكانت مرتبطة بأهداف أو أنشطة المنهج أو في أسلوب التنفيذ أو ضعف الإمكانيات.

وحتى نتمكن من وضع الحلول والمقترحات وأوجه العلاج والتطور اللازمة.

فالتقويم التربوي الرياضي عملية مستمرة تهتم بقياس نتائج التعليم. وذلك بهدف التحسن في أغراض ومحتوى المنهج حتى يتم التأكيد من تحقيق الأهداف المنشودة.

وباستعراض النتائج المتوقعة من تطبيق المنهج نجد أن أهمها يتلخص فيما يأتي:-

١- اكتساب قدرات حركية أساسية كالمشي والجري والوثب واللف والرمي ..الخ.
٢- اكتساب قدرات مهارية رياضية في الجمباز وألعاب القوي والألعاب الافريقية.
٣- اكتساب صفات الاتزان الانفعالي (اللياقة النفسية والاجتماعية)
٤- اكتساب معلومات رياضية.

ولسهولة القياس يجب صياغة هذه النتائج أو التغييرات في صورة سلوكية حتى يمكن ملاحظتها في ضوء معايير ومستويات.

أولاً: اللياقة البدنية:

ويقصد بها (قدرة التلميذ على مواجهة متطلبات النشاط الرياضي بكفاءة وحيوية) وهي بهذا المفهوم توضح تحت ثلاثة مجموعات رئيسية هي:-

١- (الناحية الوظيفية) مثل كفاءة الأجهزة الداخلية وسلامتها والتوافق فيما بينهما وتقع مسؤولية قياسها وتقويمها على عاتق الطبيب ومدرس التربية الرياضية، وهناك الكثير من الاختبارات الوظيفية التي تستخدم في هذا المجال ولكن نظراً لصعوبة القياس الوظيفي نوصي هنا بالملاحظة الموضوعية في تتبع الظواهر الجانبية التي قد تصاحب ممارسة النشاط الرياضي والتي تعبر عن عدم لياقة التلميذ الوظيفية كحالات الإغماء أو الإعياء الزائد أو انصباب العرق بغزارة واصفرار البشرة وارتفاع النبض. والضغط بصورة غير عادية وحالات القئ... الخ كما يمكن اللجوء إلي استخدام المقابلة وعمل بعض الاستبيانات الخاصة بجانب الملاحظة.

٢- (الناحية القياسية) وتتمثل في القوام- الطول والوزن- التركيب البدني وقياس مقاطع الجسم وتناسقها. ولكل عنصر من العناصر السابق ذكرها اختبارات متعددة خاصة ولعدم توفر الأجهزة الخاصة بقياسها يمكن الاكتفاء بقياس أطوال وأوزان التلاميذ.

٣- (الناحية البدنية والحركية) وتشمل:-

أ- القوة والجلد العضلي- ويمكن تعريف القوة العضلية بأنها أكبر قوة تنتجها العضلة أو مجموعة العضلات لمرة واحدة ويمكن قياسها باستخدام جهاز الديناموميتر الذي يكلف تركيبه وشكله تبعاً لمجموعة العضلات التي تقاس. أما الجلد العضلي أو تحمل القوة فيمكن تعريفه بأنه مقدرة العضلة أو مجموعة العضلات على مواجهة التعب أثناء عملها ضد مقاومة محدودة لفترة زمنية طويلة ومستمرة ويمكن قياسه عن طريق:-

- اختبارات أكبر عدداً من مرات الأداء خلال زمن طويل نسبياً.
- اختـــبارات أكـــبر عدداً من مرات الأداء للوصول الإجهاد والتوقف الذاتي.
- اختـــبارات مدة الأداء العضوي ضد مقاومة ثابتة وبدون إحداث تغييرات في طول العضلة وتلك النماذج لهذه الاختبارات.

١- ثنى الركبتين كاملاً من وضع الوقوف.
٢- الشد على العقلة.
٣- التعلق ثنى الذراعين والبقاء أطول مدة ممكنة (لمقاومة ثقل الجسم بحمل عضلي ثابت).
٤- ارتكاز على المتوازي (ثنى الذراعين).
٥- الجلوس من الرقود.
٦- الوقوف من الرقود.
٧- حمل ثقل.
٨- رفع الجذع من وضع الرقود (ثبات القدمين) أطول مدة.

ب- القدرة العضلية (القوة المميزة بالسرعة).

وهـــي قدرة العضلات على إظهار أقصى قوة من أقل زمن أو التغلب على مقاومة باستخدام سرعة حركة عالية ويتم قياسها عن طريق اختبارات المسافة مثل:

١- الوثـــب العمودي من الثبات وحسب مسافة الوثب للأعلى باستخدام الطباشير واللوحة الممغنطة- مسطرة من القماش.
٢- الوثب العريض من الثبات وتقاس مسافة الوثب للأمام.
٣- الوثب بالقدمين ثلاث وثبات متتالية للأمام وقياس مسافة الوثب.
٤- رمى كرة (ثقل) لا بعد مسافة.

-الاختبارات أقصى عدد من مرات الأداء خلال زمن قليل ويستخدم ذلك الاختبارات المذكورة ضمن اختبارات الجلد العضلي ولكي يخفض الزمن بحيث يتراوح من ١٠-١٠ ثانية فقط.

جـ-السرعة وتنقسم إلي:-

-سرعة الانتقال (السرعة القصوى) وهي مقدرة التلميذ على قطع مسافة معلومة في أقل زمن ممكن لقياس السرعة القصوى-بفضل استخدام العدد كمسافة ٢٢٠- ٣٠-م- ٥٠م- ٦٠م والتسجيل لأقرب ؟؟؟ ثانية ويفضل أيضاً من البدء الطائر لاستبعاد سرعة الاستجابة.

-السرعة الحركية: وهي الزمن اللازم لأداء الحركة ويستخدم لقياس أحد الاختبارات الآتية:

١-سرعة دوران الذراع خلال ٢٠ ثانية واحتساب عدد المرات.

٢-سرعة حركة اليدين في نقل ٢٠ مكعباً من صندوق لآخر.

٣-سرعة نقل القدم جانباً فوق حاجز ارتفاع ١٥ خلال ٣٠ ثانية.

٤-سرعة نقل القدم أمام للمس حائط خلال ٣٠ ثانية وحساب عدد المرات.

٥-سرعة دوران القدم خلال ٣٠ ثانية (نفس الاختبار رقم ١).

-سرعة الاستجابة: وهي الفترة بين المثير والاستجابة الحركية ويستخدم في ذلك اختبارات كثيرة ولكنها تحتاج إلي أجهزة خاصة وباستخدام ساعة الإيقاف الكهربائية.

د-المرونة:

وهي القدرة على تحريك الجسم أو أخذ أعضائه بحرية كافية في الاتجاهات المسموح بها حسب التركيب التشريحي أو بعبارة أخرى هي

المدى الواسع للحركة في المفاصل دون حدوث أي أضرارا بها- وتقاس المرونة إما في درجات باستخدام أجهزة قياس الزوايا مثل الجنيومتر أو بقياس الأطوال (السنتيمترات) باستخدام السنتيمتر العادي أو المسطرة المدرجة.

ولقياس مرونة المفاصل يتحتم على المدرس أن يلم بحركات جميع مفاصل الجسم فمثلاً حركات مفصل الكتف تشمل على التقريب والتبعيد- الثني والمد حول المحور العرضي- الكب والبطح (الحركة حول المحور الرأسي- الدوران (الحركة حول المحور الأمامي الخلفي).

حركة العمود الفقري.

١- قياس مدى حركة العمود الفقري حول المحور العرضي (الثني والمد) ويتم قياس حركة الثني عن طريق ثني الجذع أماماً أسفل سواء من الوقوف أو من الجلوس طولاً) أما حركة المد فتقاس عن طريق ثني الجذع خلفاً من وضع الوقوف مع سقوط الرأس خلفاً وتثبيت منطقة الحوض باستخدام حزام خاص ثم حساب المرونة إما باستخدام عقل الحائط مثلا أو عن طريق حساب المسافة بين الفقرة الأخيرة للرقبة (السابقة) والفقرة الأخيرة القطنية (الخامسة) وذلك من وضعي الوقوف، المعتدل والمد، وكلما زاد الفرق كان ذلك دليلاً على مرونة العمود الفقري.

٢- قياس مدى حركة العمود الفقري حول المحور الأمامي الخلفي (ميل الجذع يميناً أو يساراً) وذلك بقياس المسافة بين طرف الأصبع الوسطي والأرض من وضعى الوقوف والثني وقياس الفرق في القياسين. يمكن استخدام الجينوميتر).

- قياس مدى حركة العمود الفقري حول المحور الرأسي (الدوران جهة اليمين واليسار من وضع الوقوف/ الذراعان جانباً) وذلك باستخدام مقياس مرقم (سنتيمتر) أو باستخدام جهاز الجنيومتر متعدد القياس.

هـ-الرشاقة:

وهي قدرة الفرد على تغير أوضاع واتجاهات جسمه أو أحد أجزائه بسرعة وبدقة وبتوقيت سليم وتقاس الرشاقة باستخدام أحد الاختبارات الآتية:-

١- الجري بسرعة حول دائرة قطرها ١٢ قدماً (بالثانية).

٢- الجري المكوكي بين خطي المسافة بينهما ١٠م (٤٠ متراً ذهاباً وإياباً ٤×١٠).

٣- الجري المكوكي بين خطوط ملعب الكرة الطائرة (من خط النهاية إلي خط المنتصف والعودة لخط الـ ٣م الخاص بملعب الخصم ثم العودة إلي خط المنتصف فالوصول لخط النهاية الخاص بملعب الخصم (٣٠ متر ذهاباً وإياباً) هكذا بالنسبة للملعب كرة اليد (من النهاية خط المرمي) إلي خط الـ ٩م ثم العودة إلي خط ال ٦م فخط المنتصف والعودة إلي خط ٩م وهكذا.

٤- الجري الارتدادي الجانبي (خطوات جانبية) لمدة عشر ثوان وحساب عدد مرات تجاوز الخطين الجانبيين.

٥- الجري المتعرج (الزجزاجي).

أ- باستخدام ٤ حواجز المسافة بين كل حاجز والآخر ١٨٠سم وبين أول حاجز وخط البداية ٣٦٠سم والجري بين الحواجز وحساب الزمن المسجل.

ب- باستخدام خمسة قوائم أو خمس كرات ومستطيل برسم بطول ١٦ متراً وبعض ١٠ أقدام وتثبت ٤ قوائم في الأطراف والقائم الخامس في المنتصف والبدء يكون في أحد الأطراف الأربعة والجري على شكل 8 لمدة ثلاثة مرات وحسب الزمن.

٦- الجري اللولبي بين ٥ قوائم لمسافة بين كل قائم ٩ أقدام وكما هو موضح النهاية خط البداية

و-الجلد الدوري والتنفسي:

وهو قدرة (كفاءة) الجهازين الدوري والتنفسي والمجموعات العضلية على مقاومة التعب لفترة طويلة دون توقف تبين مقاومة غير مرتفعة الشدة (نسبيا) ويتم قياس الجلد الدوري التنفسي عن طريق القياس المباشر للجهازين الدوري والتنفسي مثل قياس النبض وضغط الدم والسعة الحيوية وسرعة واستعادة الشفاء ومن أمثلة الاختبارات المستخدمة في هذا المجال.

١- اختبار السلم لهارفارد.

٢- اختبار التعب لكارلون.

٣- اختبار شنيدر للتعب.

٤- اختبار روفير وفوستر.

كما يمكن قياس الجلد الدوري التنفسي بالجري لمسافات طويلة (٦٠٠، ٨٠٠، ١٠٠٠، ١٥٠٠٠م) وحساب الزمن اللازم لقطع هذه

المســـافة أو باختـــبارات الجري والمشي لمدة ١٢دقيقة وحساب مسافة الجري (اختبار كوبر) الخ.

ونوصــــي في نهاية هذا الفصل باستخدام الاختبار الدولي للياقة البدنية للأسباب الآتية:-

١-سهولة الأداء وتوفر الإمكانات.

٢-توفر الجداول المعيارية لعناصر الاختبار.

ويشـــمل الاختـــبار الدولـــي على ثمانية اختبارات محددة تقيس عناصر القوة العضلية/ المطاولة/ القدرة/ السرعة/ الرشاقة/ المرونة.

١- العدو السريع مسافة ٥٠م (التسجيل ؟؟؟ ثانية) سرعة.

٢- الطفو العريض من الوقوف (التسجيل بالسنتيمتر) قدرة.

٣- ســـير ١٠٠٠م ذكـــور/ ٨٠٠م بـــنات (التسجيل بالدقيقة والثانية) (مطاولة الجهاز الدوري والتنفسي).

٤-قوة القبضة باستخدام الديناموميتر (بالكيلو غرام) قوة عضلية.

٥- التعلق على العقلة ثني الذراعين طول فترة (بنات) (مطاولة الجهاز الدوري).

٦- التعلق على العقلة وثني الذراعين أطول فترة (بنات) (بعدد المرات) مطاولة الجهاز الدوري.

٧- السير المكوكي بين خطين بمسافة ١٠م (٤×١٠× بالثانية) رشاقة.

٨- الجلـــوس مـــن الـــرقود للوصول إلي إبهامي الرجلين (بالسنتيمتر) مرونة.

٩- الجلوس من وضع الرقود وبثني الركبتين (بعدد المرات) مطاولة.

ملاحظة:

تطبق هذه الاختبارات على يومين متتاليين.

ثانيا: القدرات الحركية الأساسية:

وهي الحركات أساسية تتطلب استخدام الجسم كله أو بعض أجزائه وتدخل في نشاطات الفرد اليومية، علاوة على ارتباطها بالأنشطة الرياضية ومثال المشي والجري والوثب والحجل:-

نماذج من الاختبارات الخاصة بالقدرات الحركية الأساسية:-

١- **اختبار الرمي:** رمي ثقل مستدير يزن كيلو جراما واحدا لا بعد مسافة ممكنة من وضع الوقوف وتسجيل أفضل ثلاث محاولات بالمتر.

٢- **اختبار الحجل:**

أ- الحجل على أحد القدمين لمسافة (١٠ أمتار) والعودة على القدم الأخرى لنفس المسافة وقياس الزمن.

ب- الحجل ٣٠ مرات على أحد القدمين وقياس مسافة الحجل.

٣- **الوثب الطويل:** من الاقتراب وقياس مسافة الوثب لأفضل ثلاث محلولات.

٤- **اللقف:** تصويب كرة تنس أعلى الخط المرسوم على الحائط بارتفاع (٢ متر) وعلى بعد ٥ أمتار من الحائط واحتساب عدد مرات اللقف الصحيح ١٠ تمريرات.

ثالثا: مهارات الألعاب الرياضية:

وهي الحركة التي تستخدم في أداء الألعاب الرياضية وتكون أكثر تعقيدا من القدرات الحركية الأساسية.

"نماذج من الاختبارات الخاصة بالمهارات الرياضية"

١- كرة السلة:

أ- تصويب الكرة على حلقة السلة باستمرار خلال (٢٠ ثانية) واحتساب عدد المرات الصحيحة التي تدخل فيها السلة.

ب- تنطيط الكرة: الجري المتعرج بين خمسة قوائم بارتفاع نصف متر والمسافة بين كل قائم والأخر ١,٥ متر وكذلك بين خط البداية وأول عمود ١,٥ متر.

جـ- التمرير: تمرير الكرة باليدين إلي حائط واستقبالها لمدة ٣٠ ثانية. (يرسم خط على حائط بارتفاع متر ونصف وخط آخر أمام الحائط على مسافة ٣ أمتار).

٢- كرة القدم:

التصويب: تصويب الكرة (٦ مرات) نحو هدف يرسم على حائط بعرض ٣ أمتار وارتفاع ١٧٥سم مقسم إلي نصفين طوليين وذلك من مسافة ٩م (احتساب عدد الكرات التي تدخل في المنطقة المحددة. المسافة بين كل خط والخط الذي يليه ٥م

التمرير: تمرير الكرة أسفل خط يرسم على حائط بارتفاع ٥٠ سم وذلك من مسافة ٣م (تسجل عدد التمريرات الصحيحة خلال ٣٠ ثانية).

٣- كرة اليد:

التصـــويب: تصويب الكرة (عدد ٦ مرات) من مسافة ٧ م على هدف مرســـوم علـــى حـــائط بعرض ٣ م وارتفاع ١٧٥سم مقسم إلي قسمين طوليين واحتساب عدد التصويبات الصحيحة.

تنطيط الكرة:الجري المتعرج بالكرة بين ٧ قوائم بارتفاع ١,٥ م المسافة بين كل قائم ١,٥ متر وبين أول قائم وخط البداية ١,٥ والعودة في خط مستقيم واحتساب الزمن.

التمرير: تمرير الكرة بيد واحدة واستقبالها باليدين فوق خط يرسم على الحـــائط بارتفـــاع ١,٥ م من على بعد ٣ م واحتساب عدد التمريرات الصحيحة خلال ٣٠ ثانية.

٤- الكرة الطائرة:

أ- تمرير الكرة لعشر مرات فوق خط يرسم على الحائط بارتفاع مترين من مسافة ٥م واحتساب عدد المرات الصحيحة.

ب- تمرير الكرة باليدين فوق الرأس لزيادة عدد المرات ٣٠ ثانية ويراعى أن يصل ارتفاع الكرة لارتفاع مناسب من ١ إلي ١,٥ متر).

الإرســـال: إرســـال الكرة من منطقة الإرسال إلي نصف الملعب الآخر الذي يقسم أربعة أقسام (للتلميذ ٤ محاولات كل كرة داخل ربع الملعب بالتوالي).

ملاحظة:

فـــي جميع الألعاب السابقة تستخدم الكرة القانونية لكل لعبة منها وتؤدى طبقا للنواحي القانونية.

رابعا: أساليب القياس والتقويم في السلوك الاجتماعي والنفسي:

على معلمي التربية أن يهتموا بسلوك تلاميذهم وأن يراقبوه حيث أن قـابل للقياس ويعرف بالمشاركة في جميع أنشطة المنهج والاندماج الانفعالـي فـي اللعب والتعاون وروح الفريق والقيادة والالتزام وحب الرياضة واحترام قانون اللعبة.

نماذج اختبارات للياقة الاجتماعية والنفسية

١- **الملاحظة:** وهي ملاحظة سلوك التلميذ في كل الظروف التي ذكرت سابقاً ويجب أن تسجل الملاحظات أولاً بأول موازين تقدير السمات وتستخدم لتقدير الصفات المرتبطة بممارسة الأنشطة الرياضية.

المقاييس السومترية

قـياس السـلوك الاجتماعـي (لتحديد موقف التلميذ بين زملائه ومكانته بين الجماعة التي ينتمي إليها عن طريق إجابات الطلاب).

١- يشعر بالأمن مع الجماعة	١	٢	٣	٤	٥
٢- هل ينصف اللاعبين الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
٣- هل يضحك مع الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
٤-هل يقبل الأحكام	١	٢	٣	٤	٥
٥- هل يظهر روح المبادرة	١	٢	٣	٤	٥
٦- هل تحبه الجماعة	١	٢	٣	٤	٥
٧-هل يتبع القوانين حتى لو كان غير مراقب	١	٢	٣	٤	٥

توضــع دائرة حول الرقم الصحيح في كل سؤال وبذلك نحصل علــى مجموعة علامات السلوك. وقد يكون هذا مفيداً لأغراض المقابلة فيما بعد. أو لأغراض اجتماع المعلم بالوالد أو التصنيف.

٢- قياس خصائص الشخصية:

	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
- قائد جيد	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
- يتحمل المسؤولية	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
- متعاون	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
- يهتم بنشاط الآخرين	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول
- لبق مع الآخرين	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير مقبول

٣- اتجاهات السلوك الإيجابي:

واضحة	نوعا ما	قليلة	معدومة
(+ ٣)	(+ ٢)	(+ ١)	(+ ١)

١- يشترك بحماس.

٢- صريح- متكلم- اجتماعي.

٣- سريع وحاسم في الحركة.

٤- يفضل النشاط الفردي.

٥- يحرج بسهولة- جبان.

٦- يفتقر إلي الثقة بالنفس.

- موازين تقدير السلوك:

وذلك باحتساب عدد مرات المواظبة والالتزام بالزي الرياضي والحضور المبكر والنظام إلي غير ذلك.

٥- المقابلة:

والمقصود بها التحدث وجها لوجه مع الطالب وذلك بأخذ المعلومات الشخصية منه وملاحظة انفعالاته وأفكاره واتجاهاته.

- الاستفتاء:

ويشمل أسئلة مكتوبة مقفلة بينهم أولا ومفتوحة لمعرفة رأي الطالب حول موضوع يتعلق بالمجال الاجتماعي أو الرياضي.

خامساً: أساليب تقويم المعلومات الرياضية:

أ- أفضل وسيلة لذلك هي الاختبارات الشفهية والتحريرية في المعلومات التي تدور حول موضوعات المنهج مثل قوانين الألعاب- أهمية التربية الرياضية وأهدافها- الإسعافات الأولية.

ب- عن طريق قياس منجزاته فيما يخدم الوعي الرياضي بالمدرسة (إذاعة مدرسية- ملصقات- مجلات- موضوعات رياضية).

استخدام الإحصاء في عملية التقويم

لا يزال القسم الأكبر من المدرسين والمعلمين في مدارسنا العراقية يجهل استخدام الإحصاء حتى بمفاهيمه البسيطة في حياة المدرسة خاصة في عملية (تقويم) طلابهم أو تلميذهم. إن استخدام

الإحصـــاء فـــي هذا المضمار لا يعنى أن المدرس أو المعلم يحتاج إلي خلفـــية أو كفـــاءة رياضية عالية تؤهله لفهم واستخدام تلك المفاهيم. إن المفاهـــيم الإحصـــائية التي سنتناولها في هذا الفصل هي مفاهيم بسيطة يســـتطيع أي معلم أن يقوم بها دون الحاجة إلي ضرورة توفر مستوى معيـــن فـــي الرياضيات- ونحن إذ نؤكد أهمية تعلم واستخدام مثل هذه المفاهيم البسيطة ليس لذاتها وإنما استخدامها كوسيلة تضفي معنى على الدرجـــات التـــي يحصل عليها التلاميذ في ضوء تلك الدرجات أي أن التأكـــيد سينصـــب بالدرجـــة الرئيســـية على الجانب التطبيقي العملي للإحصاء وليس الجانب النظري.

فمثلا لو حصل أحد الطلبة على درجة (٦٣) في اختبار التربية الرياضية أو أي درس فماذا نحكم على هذه الدرجة جيدة هي. أم ضعيفة أو أم هي بين هذا وذلك؟ ما هو موقع الطالب الذي حصل عليها مقارنة بالطلبة الآخزين؟ أهو في الربع الأول أم في الربع الأخير من الصف؟ أنـــنا لن نستطيع أن نجيب على أي من الأسئلة السابقة. أي أن الدرجة ٦٣ لا معـــنى لهـــا. ولكن نعطيها معنى أو دلالة لابد أن نحصل على معلومـــات أخـــرى. وبمعـــنى أدق لابد من استخدام بعض المفاهيم في الإحصـــاء لكي يتضح معنى الدرجات التي يحصل عليها الطلبة. ومن هـــذه المفاهـــيم الإحصائية: مقاييس النزعة المركزية، مقاييس التشتت والدرجـــة المعيارية، الرتبة المئنية. وسنتناول بعض هذه المقاييس بشئ من التفصيل.

مقاييس النزعة المركزية:

تفـيد مقايـيس الـنزعة المركزية في تهيئة معيار معين تقارن بموجـبة الدرجة التي يحصل عليها أي طالب في الصف وغالباً ما يقع هـذه المعـيار في وسط أو مركز الدرجات التي يحصل عليها مجموع الطلبة. ومن هنا جاءت هذه التسمية.

١-**المنوال:** وهو أضعف المقاييس دلالة وأقنها استخداماً ومع ذلك فهو يضفي بعض المعنى على درجات الطلاب، والمقصود بالمنوال (أو الشائع) الدرجة التي تتكرر أكثر من غيرها من الدرجات، فلو حصل كثـير من التلاميذ على درجة ٧٠ في أحد الاختبارات (أي أن هذه الدرجـة كانـت أكـثر تكرار من غيرها من الدرجات) فإن المنوال يصبح (٧٠). وفي ضوء هذا المنوال يمكن أن نحكم إلي حد ما على الدرجة ٦٣ (التي مر ذكرها) بأنها درجة ليست جيدة.

٢-**الوسـيط:** ويعرف الوسيط بأنه الدرجة الوسطية. أي التي يقع تحتها أو فوقهـا ٥٠% من الدرجات. أي أن درجة الوسيط هي أفضل من (أو أعلـى مـن نصف الدرجات، وفي نفس الوقت أوطأ من نصف الدرجات أيضاً. ويمكن للمعلم أو المدرس أن يحسب الوسيط بطريقة بسـيطةٍ تفـي بالغـرض للاستعمال اليومي (هناك طريقة أكثر دقة وتعقيداً، تلك هي ترتيب درجات الطلاب تنازلياً أو تصاعدياً وتحديد الدرجة الوسطى في التسلسل والتي تمثل الوسيط، ففي المثالّ الآتي:

١٤ ١٣ ١٠ ١٠ ٨ ٧ ٥ ٤ ٣ ٢ ٢ ١

١٤ ١٣ ١٠ ١٠ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ٢ ١

يكون الوسيط (الدرجة الوسطى) هو (٥).

أمـــا إذا كـــان عـــدد الدرجات عدداً زوجياً فإن الوسيط يساوى معدل الدرجتين الوسطيتين. أي يساوى كما في المثال المجاور السابق:

$$\frac{٦+٥}{٢} = ٥,٥$$

ويمكـــن أن تستخدم الوسيط للحكم على اختبار (أو امتحان ما) بأنـــه صـــعب. أو بســيط من الدرجات التي يحصل عليها الطلاب فلو نظـــرنا إلـــي درجـــات الطلاب التي حصلوا عليها في أحد الاختبارات وهي:

٨٦	٨٥	٨٤	٨٣	٨٣	٨٠	٧٩	٧٨
٧٦	٧٤	٧٢	٦٤	٦٢	٦٠	٦٠	٦٠
٥١	٤٨	٤٧	٤٢	٣٨	٢٦	٣٢	٣١
٢٥	٢٠	١٩	١٨	١٨	١٠	١٠	

فأننا نلاحظ أن الفرق بين أعلى درجة وأوطأ درجة يساوى ٧٦ وأن الوسيط (الفعلي) يساوى ٥٨. أي أن الدرجة الوسطى هي ٥٨. أما الوســيط الــنظري (المثالي فهو يساوى الفرق بين أعلى وأوطا درجة مقسوما على اثنين. أي أن الوسيط النظري يقع في منتصف المسافة بين أعلى وأقل درجة. وهو بذلك

$$\text{يساوى } \frac{٧٦}{٢} = ٣٨$$

ولـــو قارنـــا الوسيط النظري لشاهدنا الوسيط الفعلي ٥٨ أعلى بكثـــير من الوسيط النظري (٣٨). ويمكننا أن نستنتج بأن الاختبار كان سهلاً، وأن الطلبة قد أحرزوا نتائج جيدة فيه. ولو كان الوسيط النظري هو الأعلى لاستنتجنا العكس. أي لكان الاختبار صعباً. وإنجاز الطلاب فيه ضعيفاً. كما في المثال الآتي.

٦٨	٦٢	٥٤	٥٢	٤٨	٤٢
٤٠	٣٧	٣٢	٢٦	٢٥	٢٣
٢٢	٢٠	١٨	١٦	١٣	١١
١٠	١٠	٨	٨	٧	٦
٥					

حيث الوسيط الفعلي (٢٢) والوسيط النظري يساوي

$$\frac{٦٨-٥}{٢} = ٣١,٥$$

الوســـيط الحسابي: ويسمى أيضاً بالمعدل. وهو يمثل مجموع الدرجات مقسوماً على عددها. بواسطة المعدل يمكن أن نحكم على معنى أو قيمة الدرجة التي يحصل عليها الطالب. فإذا علمنا أن معدل درجات الطلاب في اختبار ما في أحد الصفوف كان (٦٩) مثلاً. فإن الدرجة ٦٣ تعنى أنها درجة غير جيدة لأنها دون الوسط.

ويعتـــبر الوسط الحسابي أحسن مقاييس النزعة المركزية بينما يعتبر المنوال أقلها قيمة- أما الوسيط فتزداد أهمية استخدامه عند وجود

بعض الدرجات المتطرفة بين الدرجات. أما الوسط فإنه شد التأثر بالدرجات المتطرفة مما يضعف قيمة استخدامه.

ففي المثال الآتي:

١٣ ٧ ٧ ٥ ٤

يكون المنوال (٧)، الوسيط (٧). الوسط $\frac{٥٦}{٧}$ =٧

ولو تغير أحد الأرقام في هذا المثال وأصبح متطرفاً كان يصبح (٤٠) مثلاً بدلاً من (٤). فإن الوسيط سيبقى (٧) أما الوسيط فسيصبح

$\frac{٩٣}{٧}$ =٣١,٧

أي أنه تغير كثيراً عما كان عليه سابقا (٨).

لذلك فمن الناحية العملية ينبغي على المعلم أو المدرس أن يتماشى الدرجات الواطئة المتطرفة عند تقييمه لطلابه. فالطالب الذي يحصل على الدرجات الآتية في الامتحانات الشهرية لأحد الدروس: ٩٠ /٨٠/١٠٠. ثم يأخذ في امتحان رابع صفرا (لسبب معين) فإن معدله سيصبح ٦٧,٥ بينما كان بالنسبة للدرجات الثلاث الأولى -

$\frac{٢٣٠}{٧}$ =٩٠ أي أن معدل الطالب انخفض كثيراً بسبب وجود درجه متطرفة بين درجاته، وهو شئ غير عادل بالنسبة لتقيمه إذ لو تحاشى المدرس الدرجة صفراً لما انخفض المعدل إلي هذا الحد.

مقاييس التشتت:

لا تكفى مقاييس النزعة المركزية لوحدها في أضفاء معنى دقيق لدرجـات الطلـبة، لذلـك يستعان بمقاييس أخرى لهذا الغرض تدعى مقاييس التشتت وسيقتصر هذا الفصل على عرض اثنين منها فقط هما. المدى والانحراف المعياري.

١- المدى:

وهو ما يساوى الفرق بين أعلى درجة وأوطأ درجة في التوزيع (ولكـي يكون المدى أكثر دقة يضاف واحدا إليه، أي الفرق بين أعلى وأوطأ درجة +١ ولسنا هنا في مجال تبيان السبب في هذه الإضافة).

والمـدى هـو أقل قيمة ودقة من مقاييس التشتت الأخرى وقد، يسـتعان بـه مع المنوال ليعطى بعض المؤشرات عن قيمة أي درجة يحصـل عليها الطالب في اختبار ما. فلو كانت أقل درجة في الاختبار ٨٠ وأعلـى درجـة فيه كان ١٠٠ وكان المنوال هو ٩٠، فإن الطالب الذي يحصل على درجة ٨٤ لا تعتبر درجته جيدة في ضوء المعلومات السابقة.

٢- الانحراف المعياري:

وهـول يمـثل الجذر التربيعي لمعدل مرعب الانحرافات حول الوسط الحسابي لو كان الانحراف المعياري لدرجات الطلاب في اختبار مـا كبـيراً فإن هذا يعنى أن الدرجات متباعدة فيما بينها وبالتالي فإن الطـلاب مخـتلفون فـي أدائهـم لذلك الاختبار إما إذا كان الانحراف

المعـــياري صغيراً فإن ذلك يعنى أن الدرجات متقاربة والطلاب أقرب إلي التجانس فيما بينهم.
ولإيجـــاد الانحراف المعياري هناك عدة طرق أبسطها ما يأتي خاصة عندما يكون الوسط الحسابي (معدل الدرجات) عدداً صحيحاً.

خطوات إيجاد الانحراف المعياري:

١- اســـتخرج الوسط الحسابي للدرجات التي تريد حساب انحرافها المعياري.
٢- استخرج الفرق بين كل درجة من الدرجات والوسط الحسابي.
٣- ومع هذا الفرق.
٤- اجمع مربع الفروق.
٥- أوجـــد معدل مربع الفروق وذلك بقسمة مجموع مربع الفروق على عدد الدرجات.
٦- أوجـــد الجـــذر التربيعـــي لذلك المعدل وهو يساعد في الانحراف المعياري.

ونتضـــح أهمـــية استخدام الانحراف المعياري عند مقارنة درجات الطـــلاب مع بعضها في اختبارات مختلفة. فكثيراً ما نسمع أن الدرجة (٥٠) عند المدرس (س) أو في موضوع ما هي أحسن من الدرجة (٧٥) عـــند المدرســـة (ص) أو في موضوع آخر. أو عندما ما تسأل أحد الطـــلاب أيهما أفضل درجة (٩٠) في اللغة العربية أم درجة (٧٠) في الكيمـــياء فإنـــه لا يســـتطيع أن يجد جواباً عن سؤالك إذ لابد من توفر

معـيار يعـتمد عليها لإصدار حكم من هذا النوع. وهذا المعيار يسمى الدرجة المعيارية.

الدرجة المعيارية:

وهي تعنى عدد الانحرافات المعيارية التي تنحرف بها درجة ما عـن الوسـط الحسابي. فانحراف المعياري هو الأساس الذي تحسب. بموجـبه الدرجـة المعـيارية (أو القيمة المعيارية) لذلك وعند حساب الدرجـة المعـيارية لدرجة ما تطرح الوسط الحسابي من تلك الدرجة وتقسم الناتج على الانحراف المعياري.

الرتبة المئينية:

الرتبة المئينية لا ية تعنى النسبة المئوية للدرجات التي تقع تحت تلـك الدرجة. فمثلاً التربة المئينية لدرجة طالب ما في أحد الاختبارات هـي ٨٠ فذلك يعنى أن هذه الدرجة هي أحسن من ٨٠% من الدرجات أو ان ذلك الطالب هو أحسن من ٨٠% من الطلاب. أي أنه أحسن من أربعـة أخمـاس مجموعته. والرتبة المئينية لا تقل أهمية عن المقاييس السـابقة (مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت) في إضفاء معنى على درجات الطلاب.

ولإيجاد الرتبة المئينية لا ية درجة تسلك الخطوات الآتية:

١-رتـب الدرجـات تنازلـياً واعط رتبه لكل درجة ابتداء من أعلى الدرجات أي أن الدرجة الأعلى تأخذ الرتبة الأولي والدرجة الثانية التي تليها تأخذ الرتبة الثانية هكذا.

٢- إذا كانــت هناك درجات متشابهة فيأخذ معدل رتبتها. فمثلاً عندما توجد درجتان متشابهتان في المعتبة الثانية والثالثة فإن المرتبة لكل درجة ستكون ٢+ ٣ مقسوماً على ٢ = ٢,٥

٣- طرح رتبة الدرجة (التي تريد إيجاد رتبتها المئوية) من آخر رتبة (وهــي تســاوى الرتــبة السابقة في المثال السابق) ثم أقسم الفرق بين الرتبتيـن علــى الرتبة الأخيرة (أي السابقة) واضرب الناتج في ١٠٠ فتنتج الرتبة المئينية المطلوبة.

والرتــبة المئوية مفيدة للمعلم أو المدرس لمعرفة تطور مستوى تلامــيذه خــلال السنة الدراسية. فلو حصل طالب على رتبة مئوية في اختــبار آخر في نفس الموضوع بعد فترة من الزمن قدرها (٨٠) فإن ذلك يعنى أن الطالب قد تقدم تقدماً هائلاً والعكس صحيح أيضاً بينما لا نســتطيع أن نحكــم مــثل هــذا الحكــم من مجرد مقارنة درجاته في الاختبارين فقط. إذ يختلف مستوى الدرجات في كل اختبار عن الاختبار الآخــر. فقد تكون الدرجة (٩٠) في أحد الاختبارات أحسن من الدرجة (٩٥) في اختبار أخر كما في مثال سابق.

المراجـــع

=====

١- إبراهيم وجيه محمود : التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو، القاهرة ١٩٧٦م.

٢- أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد : الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، ١٩٨٤م.

٣- الدمرداش سرحان، ومنير كامل : المناهج، الطبعة الثالثة بمكتبة دار العلوم، القاهرة ١٩٧٢م.

٤- أميـن الخولـي وآخرون : التربية الرياضية المدرسية دليل معلم الفصل وطالب التربية العملية، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٠م.

٥- جابـر عبدالحميد : التعلـيم وتكنولوجـيا التعليم، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

٦- حامد عبدالخالق : مناهج وطرق تدريس التربية البدنية، مذكرات غير منشورة، القاهرة ١٩٨٢م.

٧- حسـن معـوض : طـرق التدريس في التربية الرياضية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة ١٩٧٠م.

٨- صـالح عـبدالعزيز : التربية وطرق التدريس، الطبعة السابعة، الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة ١٩٧١م.

٩- عـنايات فـرج : مـناهج وطرق تدريس التربية الرياضية، دار النهضة للطباعة، القاهرة ١٩٨٣م.

١٠- فكري حسن زيدان : **مناهج الدراسة**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

١١- محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي**، دار القلم، الكويت ١٩٧٣م.

١٢- مراد وهبة : الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١م.

١٣- وزارة التربية والتعليم : **المناهج المطورة للتربية الرياضية وبرامجها التنفيذية**، المرحلة الإبتدائية ١٩٨١م، المرحلة الإعدادية ١٩٨١، المرحلة الثانوية ١٩٨١م، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة ١٩٨١م.

١٤- وهيب سمعان وآخرون : **دراسات في المناهج**، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو، القاهرة ١٩٧٢م.

